



IEA
PIRLS

Serija
PIRLS
INSIGHTS



Vidiki blagostanja učencev in bralnih dosežkov v raziskavi PIRLS 2021

*Katherine A. Reynolds, Maya Komakhidze,
Bethany Fishbein, Matthias von Davier*

prevod: Eva Klemenčič Mirazchiyski in Žan Lep



Avtorske pravice © 2024

Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA)

Vidiki blagostanja učencev in bralnih dosežkov v PIRLS 2021

Katherine A. Reynolds, Maya Komakhidze, Bethany Fishbein in Matthias von Davier

Predlagano sklicevanje:

Reynolds, K. A., Komakhidze, M., Fishbein, B., in von Davier, M. (2024). *Vidiki blagostanja učencev in bralnih dosežkov v PIRLS 2021* (PIRLS Insights). Boston College, Mednarodni študijski center TIMSS in PIRLS. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb1236>

Za več informacij o PIRLS se obrnite na:

Mednarodni študijski center TIMSS in PIRLS

Lynch School of Education and Human Development Boston College

Chestnut Hill, MA 02467 Združene države Amerike

tel: +1-617-552-1600

e-pošta: timssandpirls@bc.edu timssandpirls.bc.edu

Boston College je delodajalec z enakimi možnostmi in s pozitivnimi ukrepi.

Prevod: dr. Eva Klemenčič Mirazchiyski in dr. Žan lep (oba Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Tega prevoda ni pripravila IEA in zato ne velja za mednarodni prevod IEA. Za kakovost prevoda in njegovo skladnost z izvirnim besedilom sta odgovorna izključno avtorja prevoda. V primeru neskladja med izvirnim delom in prevodom velja tisto, kar je navedeno v besedilu izvirnega dela.

Prevod pričujočega poročila je omogočilo Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje s pogodbo št. C3350-24-431002.

Vidiki blagostanja učencev in bralnih dosežkov v PIRLS 2021

Uvod

Pregled

Blagostanje učencev je postala tema, ki je zelo zanimiva za učitelje in raziskovalce.¹ V zadnjem času so poskušali preučiti povezave med merami blagostanja učencev in učenk (v nadaljevanju uporabljamo besedo učenci za oba spola) ter drugimi konstrukti, kot so akademski dosežki, telesno zdravje, odnosi z vrstniki in zavzetost pri učenju.^{2, 3, 4, 5} K tem razpravam lahko prispevajo podatki iz preverjanja branja in kontekstualnega vprašalnika, ki so na voljo v raziskavi PIRLS 2021.

To poročilo se začne s kratkim pregledom relevantne znanstvene literature – vključno z opredelitvijo blagostanja učencev ter razmerji med blagostanjem in drugimi pomembnimi dejavniki. PIRLS 2021 ni bila zasnovana za izrecno merjenje blagostanja učencev in ne zagotavlja celovitega merjenja le-tega. Vendar so bili v Vprašalniku za učence PIRLS 2021 zbrani podatki za več meril, ki lahko služijo kot kazalniki tega kompleksnega konstrukta (glej Raziskovalni okvir PIRLS 2021 ([PIRLS 2021 Assessment Frameworks](#))). V pričujočem poročilu so predstavljeni ti kazalniki in njihove povezave z bralnimi dosežki učencev. Rezultati so obravnavani v luči obstoječih raziskav o blagostanju učencev in dejavnikov, ki so značilni za PIRLS 2021. Te razprave so podlaga za kompleksnejšo analizo, ki združuje posamezne kazalnike in opisuje večrazsežnostne profile, povezane z blagostanjem učencev. Poročilo se zaključi s ključnimi ugotovitvami in z usmeritvami za nadaljnje raziskovanje blagostanja učencev v prihodnjih ciklih PIRLS.

Opredelitev blagostanja učencev

Blagostanje učencev je za definiranje in merjenje zapleten konstrukt. Subjektivno doživljanje blagostanja, ki se nanaša na lastno zaznavanje slednjega, je ena od najpomembnejših opredelitev blagostanja, ki je bila konceptualizirana v psiholoških raziskavah.⁶ V Vprašalniku za učence PIRLS 2021 so bili zbrani podatki o samoporočanju učencev z več postavkami, za katere se domneva, da se nanašajo na subjektivno blagostanje. Ti podatki so koristno izhodišče za analizo in razpravo o blagostanju učencev v mednarodnem merilu, čeprav morda ne zajemajo celotne širine konstrukta.

Subjektivno blagostanje je pogosto opisano kot večdimenzionalni konstrukt, raziskovalci pa so te dimenzije opredelili na različne načine. Ena od najbolj razširjenih opredelitev vključuje dve

dimenziji: kognitivno in afektivno.^{7, 8, 9, 10} Kognitivna dimenzija se nanaša na subjektivno kognitivno oceno lastnih izkušenj. Afektivna dimenzija se nanaša na posameznikovo pozitivno in negativno čustvovanje. Pozitivno čustvovanje se nanaša na pogosta doživljanja pozitivnih čustev, kot so veselje, navdušenje in zanimanje, medtem ko negativno čustvovanje vključuje pogosta doživljanja negativnih čustev, kot so strah, žalost, jeza in tesnoba.^{11, 12}

Za domensko specifično blagostanje, vezano na neko posamezno področje, velja, da je v primerjavi z globalnim blagostanjem močnejši prediktor razvojnih izidov na določenem področju življenja učencev.¹³ Npr., v primerjavi s splošnimi občutki učencev o življenju je lahko počutje učencev v šoli pomembnejše za razlago razlik v učnih dosežkih. Blagostanje na področju šole se nanaša na to, kako učenci subjektivno doživljajo in ocenjujejo svoje šolsko življenje. Učno okolje, občutek pripadnosti šoli in odnosi z vrstniki so pomembne sestavine subjektivnega blagostanja v šoli.^{14, 15, 16, 17}

Blagostanje, učenje in učni dosežki učencev

Prejšnje raziskave so pokazale, da so pripadnost šoli, akademska oz. učna samopodoba in izkušnje s trpinčenjem pomembne za oblikovanje subjektivnega blagostanja učencev, in dokazale povezavo med njimi ter učnimi dosežki.^{18, 19} Pokazalo se je, da afektivna razsežnost blagostanja (pozitivni in negativni občutki) vpliva na posameznikovo kognicijo, vključno z miselnimi procesi, s pozornostjo in z interpretacijo informacij.²⁰ Tako sta afekt in kognicija v zapletenem odnosu. Osebne ocene učnih uspehov in neuspehov vplivajo na doživljanje pozitivnih ter negativnih čustev v učnem kontekstu. Ta povezava je podprta s teorijo samodoločenosti, ki nakazuje, da lahko učni dosežki spodbujajo večje subjektivno blagostanje, saj zadovoljujejo človekovo prirojeno potrebo po kompetentnosti.²¹

Nasprotno pa lahko čustva, ki jih doživljajo v izobraževalnem kontekstu, podpirajo ali ovirajo učni proces in motivacijo učencev za učenje. Teorija širjenja in gradnje (angl. The Broaden and Build Theory) npr. pravi, da pogostejše doživljanje pozitivnih čustev, kot sta veselje ali navdušenje, širi perspektivo in pozornost ter povečuje fleksibilnost pri interpretaciji in odzivanju na dražljaje.²² Negativna čustva, kot sta tesnoba ali jeza, običajno zožijo zaznavanje in spoznavanje ter so povezana z odzivi, ki ne spodbujajo pozitivnega razvoja (npr. »boj ali beg«). Številne raziskave kažejo, da pogosto doživljanje pozitivnih čustev dosega večjo rezilientnost, boljšo samoregulacijo, ustvarjalnost in dodatno povečanje pozitivnega čustvovanja.^{23, 24, 25}

Razmerje med dobrim blagostanjem in dejanskimi učnimi dosežki je zapletenejše²⁶ – medtem ko nekatere raziskave kažejo na povezavo med njima,^{27, 28} druge ne ugotavljajo pomembnega učinka.²⁹ Vendar obstaja določeno soglasje, da je odnos med blagostanjem in učnimi dosežki vzajemen ter pozitiven.³⁰ Pozitivni občutki, kot so navdušenje, zavzetost, pozornost in veselje, lahko povečajo motivacijo v učnem kontekstu.³¹ Hkrati imajo lahko visoki učni dosežki zaščitni učinek na duševno zdravje učencev in dodatno okrepijo stanja veselja, navdušenja ter zavzetosti.³²

Tudi sociodemografske značilnosti učencev (npr. spol ali starost) lahko otežijo odnos med blagostanjem in učnimi dosežki. Subjektivno blagostanje se običajno zmanjša v obdobju mladostništva, ko tudi učni dosežki postanejo pomembnejši dejavnik, ki prispeva k subjektivnemu blagostanju učencev.³³ To kaže, da je povezava med blagostanjem in dosežki lahko v poznejšem mladostništvu močnejša in šibkejša med učenci mlajših od tistih, ki sodelujejo v raziskavi PIRLS

2021. Tudi spol učencev lahko vpliva na to, kako doživljajo blagostanje in kako je povezano z njihovimi dosežki: dekleta imajo pogosto višje učne dosežke v primerjavi s fanti (ugotovitev, ki jo na področju branja potrjujejo Mednarodni rezultati PIRLS 2021 ([PIRLS 2021 International Results in Reading](#))), vendar so tudi bolj zaskrbljena zaradi svojih učnih dosežkov in se negativneje ocenjujejo. Kljub temu da dekleta poročajo o nižji stopnji zadovoljstva z življenjem, običajno izkazujejo pozitivnejši odnos do šole in večjo zavzetost zanjo.^{34,35}

Raziskave o odnosu med blagostanjem učencev in učnimi dosežki pogosto merijo učne dosežke posredno (kot so npr. ocene pri predmetih), kar lahko povzroči neželeno varianco v podatkih.^{36, 37} V tem pogledu so mednarodne primerjalne raziskave znanja, kot je PIRLS, dragocena možnost za poglobljenejšo in zanesljivejšo raziskovanje odnosa med blagostanjem ter neposrednimi in primerljivimi merami dosežkov v različnih državah.³⁸

Blagostanje učencev v raziskavi PIRLS 2021

V Vprašalniku za učence PIRLS 2021 so bili zbrani podatki, ki se nanašajo na več spremenljivk in lestvic, ki lahko služijo kot kazalniki subjektivne dobrobiti učencev v šoli. Kot je bilo omenjeno zgoraj, ti kazalniki zajemajo več pomembnih vidikov subjektivnega blagostanja, vendar ne zajemajo vseh delov tega konstrukta. Kazalniki, ki so na voljo v PIRLS 2021, zajemajo vrsto dejavnikov, povezanih z afektivnim in fizičnim stanjem učencev, ki pa so lahko povezani z blagostanjem. Prikazi, predstavljeni v naslednjih razdelkih tega poročila, prikazujejo povezave med temi kazalniki in bralnimi dosežki učencev. Ti prikazi vključujejo naslednje postavke:

- Občutek pripadnosti šoli pri učencih.
- Trpinčenje učencev.
- Učenci poročajo, da v šolo prihajajo utrujeni.
- Učenci poročajo, da v šolo prihajajo lačni.
- Pogostost izostankov učencev.
- Profili blagostanja učencev.

Prvih pet prikazov temelji na posameznih postavkah ali lestvicah, šesti prikaz pa prikazuje rezultate enotne analize, ki združuje posamezne ukrepe. Vsako poglavje vsebuje informacije o tem, kako lahko spremenljivke razumemo kot vidike blagostanja, povezane z dosežki učencev. Dodatne podrobnosti o konstruktih in temah, zajetih v Vprašalniku za učence PIRLS 2021 in drugih vprašalnikih v PIRLS 2021, so na voljo v Kontekstualnih vprašalnikih PIRLS 2021 ([PIRLS 2021 Context Questionnaires](#)). V Tehničnem poročilu PIRLS 2021 (poglavje 15: Metode in procedure) so opisane tehnične podrobnosti o oblikovanju in razlagi dveh lestvic vprašalnika, vključenih v to poročilo (*Občutek pripadnosti učencev šoli* in *Medvrstniško nasilje učencev*). Poglavje vključuje informacije o zanesljivosti lestvic, factorskih obremenitvah postavk in korelacijah lestvic z bralnimi dosežki v državah (oz. izobraževalnih sistemih – op. p.), ki so sodelovale v PIRLS 2021.

Občutek pripadnosti šoli pri učencih

Raziskave so pokazale, da občutek pripadnosti pozitivno prispeva k subjektivnemu blagostanju učencev v šoli.³⁹ Pet postavk, vključenih v lestvico PIRLS 2021 Občutek pripadnosti učencev šoli, je od učencev zahtevalo, da poročajo o tem, kako se počutijo ob izkušnjah v šoli, kar odraža afektivno komponento subjektivnega blagostanja.

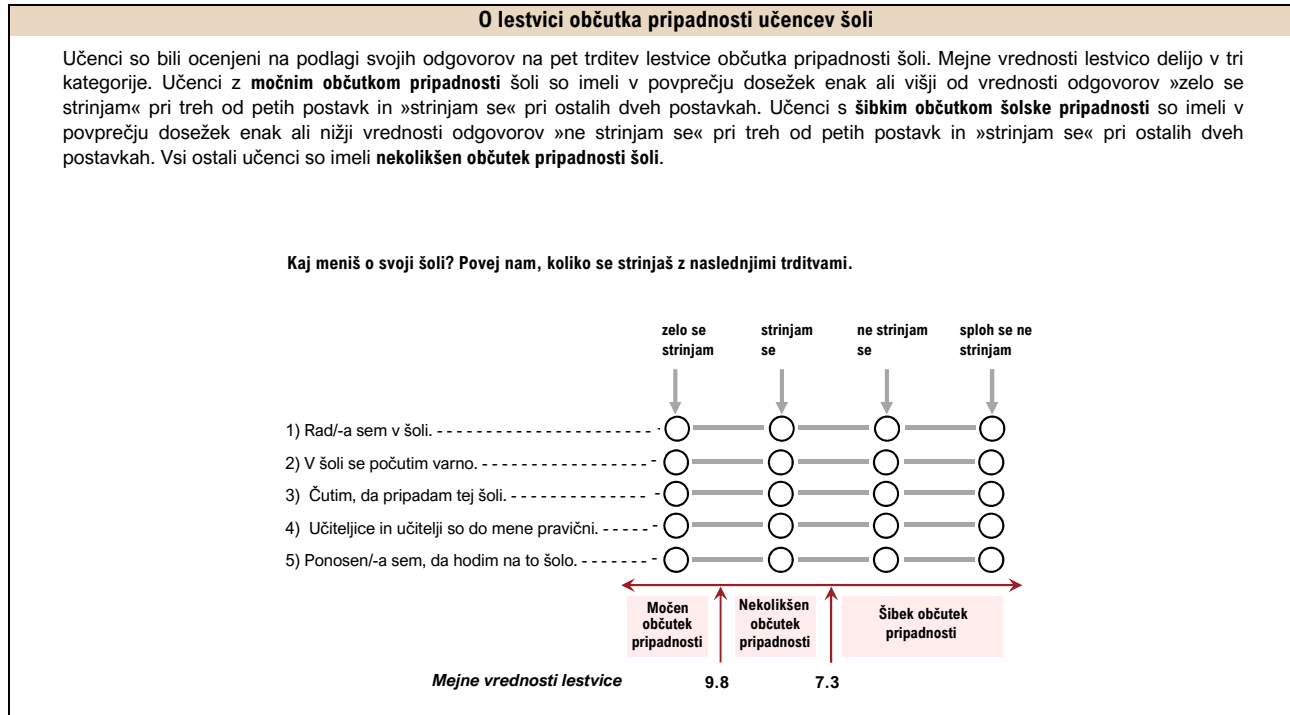


Tabela 1 prikazuje povezavo med občutkom pripadnosti šoli in bralnimi dosežki učencev. Velik delež učencev v sodelujočih državah PIRLS 2021 (v povprečju 93 %) je navedel, da imajo »močen« ali »nekolikšen« občutek pripadnosti šoli, razmeroma majhen delež učencev pa je izrazil »šibek« občutek pripadnosti šoli (v povprečju 7 %). Upoštevanje te porazdelitve je ključnega pomena, saj ti deleži vplivajo na sklepe, ki jih je mogoče izpeljati o tem, kako je občutek pripadnosti šoli povezan z bralnimi dosežki. Standardne napake (kazalnik negotovosti ocene) so večje za manjše skupine učencev, kar vodi do manjše gotovosti glede povprečnega bralnega dosežka teh skupin.

Pozitivna povezava med pripadnostjo šoli in bralnimi dosežki je očitna, saj so imeli učenci, ki so poročali o »močnem« občutku pripadnosti šoli, v državah, ki so sodelovale v PIRLS 2021, v povprečju najvišje povprečne bralne dosežke v primerjavi z učenci z »nekolikšnim« ali »šibkim« občutkom pripadnosti (512 točk v primerjavi s 495 in 482 točkami). Pri tem vzorcu mednarodnega povprečja obstaja nekaj izjem. V nekaterih državah, kot so Bolgarija, Iran, Slovaška republika in Poljska, imajo učenci z »nekolikšnim« občutkom pripadnosti šoli nekoliko višjo oceno povprečnega bralnega dosežka v primerjavi s skupino z »močnim« občutkom pripadnosti šoli. Vendar je treba upoštevati, da so ta odstopanja od očitnega mednarodnega vzorca teh povezav majhna in redka.

Tabela 1: Pripadnost učencev šoli

Poročila učencev

Testirani učenci četrtega razreda na koncu šolskega leta.

☒ Testiranje eno leto kasneje, kot je bilo prvotno načrtovano.

☐ Zapozneno testiranje kohorte četrtošolcev ob vstopu v peti razred

Država	Močen občutek pripadnosti šoli		Nekolikšna pripadnost šoli		Šibek občutek pripadnosti šoli		Povprečni rezultat
	Delež učencev	Povprečni dosežek	Delež učencev	Povprečni dosežek	Delež učencev	Povprečni dosežek	
Albanija	95 (0,6)	516 (3,1)	5 (0,5)	493 (8,2)	0 ~	~	12,3 (0,03)
Avstralija ☒	54 (1,1)	549 (2,7)	37 (1,0)	537 (2,7)	8 (0,5)	508 (5,8)	9,9 (0,05)
Avstrija	59 (1,0)	537 (2,5)	33 (0,9)	523 (3,0)	7 (0,5)	505 (6,1)	10,1 (0,05)
Azerbajdžan	78 (0,8)	451 (3,6)	19 (0,7)	432 (5,3)	3 (0,3)	398 (10,8)	11,1 (0,05)
Bahrajn	73 (0,9)	476 (3,1)	23 (0,8)	430 (4,4)	5 (0,4)	391 (9,0)	10,9 (0,05)
Belgija (flamski del)	54 (1,2)	518 (2,5)	36 (0,9)	506 (2,8)	10 (0,6)	487 (4,9)	9,9 (0,06)
Belgija (francoski del)	43 (1,1)	501 (3,3)	42 (1,0)	496 (3,1)	14 (0,8)	473 (4,2)	9,4 (0,06)
Braziliya ☒	64 (1,4)	433 (6,0)	30 (1,2)	426 (5,5)	6 (0,5)	389 (13,4)	10,4 (0,08)
Bolgarija	77 (1,2)	541 (3,1)	20 (1,1)	546 (4,8)	3 (0,4)	515 (12,7)	11,0 (0,06)
Kitajski Tajpej	46 (1,0)	550 (2,4)	42 (0,8)	543 (2,5)	12 (0,6)	526 (4,4)	9,6 (0,04)
Hrvaška	38 (1,6)	563 (3,1)	51 (1,3)	558 (3,0)	11 (1,0)	534 (5,2)	9,2 (0,07)
Ciper	61 (1,3)	518 (3,1)	29 (0,9)	506 (3,5)	10 (0,7)	484 (4,7)	10,2 (0,06)
Češka republika	51 (1,2)	545 (3,0)	41 (1,0)	541 (2,2)	7 (0,5)	525 (5,2)	9,8 (0,05)
Danska	59 (1,3)	550 (2,2)	34 (1,1)	528 (3,2)	7 (0,5)	520 (5,6)	10,2 (0,06)
Egipt	69 (1,5)	397 (5,9)	25 (1,3)	358 (5,5)	7 (0,6)	354 (7,4)	10,8 (0,08)
Anglija ☒	56 (1,5)	566 (2,7)	35 (1,2)	554 (3,0)	8 (0,6)	523 (5,0)	9,9 (0,06)
Finska	66 (1,0)	556 (2,6)	29 (0,9)	543 (2,9)	5 (0,4)	518 (4,5)	10,5 (0,05)
Francija	42 (1,2)	522 (3,3)	50 (1,0)	511 (2,9)	8 (0,5)	495 (4,4)	9,5 (0,05)
Gruzija	75 (0,9)	502 (2,5)	24 (0,8)	484 (3,9)	2 ~	~	11,0 (0,05)
Nemčija	62 (1,1)	539 (2,4)	31 (1,0)	516 (3,2)	7 (0,5)	495 (5,4)	10,2 (0,05)
Posebna upravna regija Hongkong	43 (1,1)	584 (2,8)	44 (0,8)	569 (3,2)	13 (0,7)	553 (5,2)	9,4 (0,05)
Madžarska	51 (1,2)	549 (3,9)	40 (0,9)	536 (3,6)	9 (0,6)	520 (5,4)	9,8 (0,06)
Islamska republika Iran ☒	62 (1,5)	411 (5,5)	34 (1,2)	425 (5,6)	4 (0,5)	385 (12,3)	10,5 (0,07)
Irska	56 (1,6)	586 (3,1)	36 (1,1)	572 (2,6)	8 (0,7)	541 (5,2)	9,9 (0,06)
Izrael ☒	52 (1,3)	517 (2,6)	33 (0,8)	512 (3,2)	15 (1,0)	510 (4,3)	9,7 (0,07)
Italija	61 (1,0)	545 (2,6)	32 (0,8)	530 (2,3)	7 (0,5)	513 (5,0)	10,2 (0,04)
Jordanija	80 (1,2)	388 (6,2)	16 (1,0)	376 (6,6)	4 (0,4)	329 (12,2)	11,5 (0,07)
Kazahstan	70 (1,0)	507 (2,5)	26 (0,9)	504 (4,6)	5 (0,4)	502 (6,.)	10,8 (0,05)
Kosovo	93 (0,5)	426 (3,0)	7 (0,5)	387 (9,2)	1 ~	~	12,1 (0,03)
Latvija	44 (1,1)	536 (3,1)	46 (1,0)	524 (2,9)	10 (0,6)	512 (5,3)	9,5 (0,04)
Litva	47 (1,4)	558 (3,0)	44 (1,1)	552 (2,3)	10 (0,7)	535 (4,9)	9,6 (0,05)
Posebna upravna regija Makao	47 (0,6)	549 (1,5)	42 (0,7)	528 (1,7)	11 (0,4)	508 (4,1)	9,6 (0,02)
Malta	69 (1,4)	522 (2,8)	26 (1,2)	513 (4,2)	5 (0,5)	478 (6,.)	10,7 (0,06)
Črna gora	83 (0,6)	494 (1,8)	15 (0,6)	468 (3,4)	2 ~	~	11,4 (0,03)
Maroko	81 (1,2)	379 (4,7)	17 (1,1)	351 (6,7)	2 ~	~	11,4 (0,07)
Nizozemska	66 (1,2)	536 (2,5)	30 (1,0)	512 (3,5)	4 (0,4)	494 (6,7)	10,5 (0,05)
Nova Zelandija	58 (1,0)	535 (2,5)	33 (0,8)	518 (3,1)	9 (0,5)	499 (5,7)	10,1 (0,05)
Severna Makedonija	88 (0,9)	449 (5,6)	11 (0,8)	421 (8,2)	1 ~	~	11,9 (0,04)
Severna Irska	61 (1,4)	578 (2,6)	33 (1,0)	553 (3,1)	6 (0,6)	525 (7,7)	10,1 (0,06)
Norveška (5)	64 (1,1)	546 (2,3)	30 (0,8)	534 (2,6)	6 (0,5)	513 (6,3)	10,3 (0,05)
Oman	70 (1,2)	445 (4,0)	25 (1,0)	408 (5,0)	6 (0,4)	391 (6,5)	10,8 (0,06)
Poljska	43 (1,3)	546 (2,9)	47 (1,3)	556 (2,5)	10 (0,6)	541 (4,6)	9,5 (0,05)
Portugalska	82 (0,8)	523 (2,1)	15 (0,7)	509 (3,7)	2 ~	~	11,4 (0,04)
Katar	62 (1,1)	508 (3,8)	29 (0,8)	466 (4,9)	9 (0,6)	446 (6,4)	10,4 (0,05)
Ruska federacija	46 (1,4)	570 (4,2)	43 (1,2)	569 (3,6)	11 (0,5)	562 (3,7)	9,5 (0,06)
Savdska Arabija r	72 (1,0)	477 (3,0)	23 (0,9)	428 (4,7)	5 (0,5)	405 (9,0)	11,0 (0,05)
Srbija	72 (1,5)	515 (3,5)	24 (1,3)	513 (3,4)	4 (0,4)	494 (7,3)	10,7 (0,08)
Singapur	52 (0,8)	597 (3,3)	37 (0,6)	584 (3,3)	11 (0,5)	560 (4,5)	9,8 (0,04)
Slovaška republika	59 (1,3)	529 (3,5)	33 (1,1)	538 (2,8)	9 (0,7)	520 (5,3)	10,1 (0,05)
Slovenija	51 (1,1)	528 (2,0)	40 (0,9)	516 (2,5)	9 (0,7)	500 (3,4)	9,8 (0,05)
Južnoafriška republika ☒	61 (1,6)	308 (5,0)	30 (1,2)	278 (6,2)	8 (0,6)	266 (8,5)	10,5 (0,09)
Španija	73 (1,0)	527 (2,3)	22 (0,8)	513 (2,6)	5 (0,4)	501 (5,6)	10,8 (0,05)
Švedska	54 (1,3)	553 (2,8)	38 (1,0)	542 (2,4)	8 (0,7)	515 (5,0)	10,0 (0,06)
Turčija	76 (1,0)	508 (3,2)	22 (0,9)	465 (5,1)	3 (0,3)	440 (10,6)	11,1 (0,05)
Združeni arabski emirati	67 (0,5)	511 (1,9)	26 (0,4)	460 (2,6)	7 (0,2)	423 (4,9)	10,6 (0,02)
Združene države Amerike	59 (1,9)	565 (5,9)	34 (1,8)	536 (10,8)	8 (0,9)	497 (11,1)	10,0 (0,08)
Uzbekistan	82 (0,9)	445 (2,7)	16 (0,8)	414 (4,7)	2 ~	~	11,4 (0,05)
Mednarodno povprečje	63 (0,2)	512 (0,5)	30 (0,1)	495 (0,6)	7 (0,1)	482 (1,0)	
Referenčne udeležence							
Alberta, Kanada	71 (1,1)	550 (3,4)	24 (1,0)	527 (5,0)	6 (0,6)	506 (9,2)	10,8 (0,05)
Britanska Kolumbija, Kanada	63 (1,0)	545 (3,7)	30 (0,9)	533 (4,2)	7 (0,5)	505 (6,7)	10,3 (0,05)
Nova Fundlandija in Labrador, Kanada	62 (1,9)	535 (3,3)	31 (1,5)	516 (4,2)	7 (0,8)	499 (10,0)	10,3 (0,07)
Quebec, Kanada	54 (1,1)	556 (2,8)	38 (0,9)	549 (3,3)	8 (0,6)	531 (5,6)	9,9 (0,05)
Mesto Moskva, Ruska federacija	39 (1,1)	604 (2,4)	46 (0,7)	598 (2,5)	16 (0,7)	589 (2,8)	9,2 (0,05)
Južnoafriška republika (6) ☒	59 (1,2)	406 (4,5)	33 (1,1)	367 (5,7)	8 (0,4)	338 (7,6)	10,2 (0,06)
Abu Dabi, ZAE	59 (0,8)	483 (3,8)	31 (0,7)	415 (4,1)	10 (0,5)	385 (6,0)	10,2 (0,04)
Dubaj, ZAE	71 (0,8)	565 (1,8)	24 (0,7)	536 (2,7)	4 (0,4)	514 (7,1)	10,8 (0,04)

Ta lestvica kontekstnega vprašalnika PIRLS je bila oblikovana leta 2016 na podlagi skupne porazdelitve odgovorov držav, ki so sodelovale v PIRLS 2016. Da bi zagotovili referenčno točko za primerjave med državami, je bila središnja točka lestvice (10) postavljena na povprečje združene porazdelitve. Enotne lestvice so bile izbrane tako, da sta 2 točki lestvice ustrezali standardnemu odklonu porazdelitve.

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Zaradi zaokroževanja so nekateri rezultati lahko videti nedosledni.

Oznaka »r« pomeni, da so podatki na voljo za vsaj 70, vendar manj kot 85 % učencev.

Tilda (~) pomeni, da ni dovolj podatkov za poročanje o rezultatih.

Skupina, ki je poročala o »šibkem« občutku pripadnosti šoli, je med vsemi tremi skupinami v vseh državah dosledno izkazovala najnižje povprečne bralne dosežke. Ta ugotovitev potrjuje povezavo med pozitivnimi šolskimi izkušnjami in učnimi dosežki. Opozoriti je treba, da je zaradi razmeroma nizkega deleža učencev, ki poročajo o »šibki« pripadnosti, standardna napaka (pogosto dvakrat večja od standardne napake za skupini z »nekolikšno« in »močno« pripadnostjo), povezana s povprečnimi bralnimi dosežki v tej skupini v vsaki državi, večja. Vendar pa ima skupni mednarodni povprečni bralni dosežek učencev s »šibkim« občutkom pripadnosti dokaj majhno napako, vzorec najnižjih povprečnih dosežkov v tej skupini pa je v vseh državah dosleden.

Opozoriti je treba, da je iz Tabele 1 razvidna določena variabilnost med državami glede velikosti razlik v bralnih dosežkih med lestvičnimi kategorijami »šibek«, »nekolikšen« in »močen«. V nekaterih državah so neenakosti oz. razlike v bralnih dosežkih izrazitejše med učenci z »močnim« in z »nekolišnim« občutkom pripadnosti šoli, v drugih pa so izrazitejše med učenci z »nekolišnim« in s »šibkim« občutkom pripadnosti šoli. Teh variacij ni lahko razložiti, vendar jih ne smemo zanemariti. Razlike med državami v načinu, kako učenci izražajo pozitiven odnos do svoje šole, imajo lahko pri tem pomembno vlogo, saj lahko učenci o občutku pripadnosti poročajo na različne načine, odvisno od njihovega kulturnega konteksta.⁴⁰

Dodaten vpogled v te razlike omogočajo primeri iz posameznih držav. V Omanu je imelo kar 70 % učencev »močen« občutek pripadnosti šoli in 37 točk prednosti v povprečnem bralnem dosežku pred 25 % učencev z »nekolišnim« občutkom pripadnosti šoli. Poleg tega so učenci v Omanu z »nekolišnim« občutkom pripadnosti šoli za 17 točk presegli povprečne bralne dosežke 6 % učencev s »šibkim« občutkom pripadnosti šoli. V Kitajskem Tajpeju so te razlike med učenci z »močnim« in »nekolišnim« občutkom pripadnosti šoli veliko manjše. 46 % učencev z »močen« občutkom pripadnosti šoli je imelo sedem točk prednosti v povprečnem bralnem dosežku pred 42 % njihovih vrstnikov z »nekolišnim« občutkom pripadnosti šoli. Učenci z »nekolišnim« občutkom pripadnosti šoli pa so imeli za 17 točk višje povprečne bralne dosežke kot 12 % učencev s »šibkim« občutkom pripadnosti šoli. Ta primera Omana in Kitajskega Tajpeja poudarjata na splošno pozitiven odnos med občutkom pripadnosti šoli in bralnimi dosežki, hkrati pa kažeta, da velikost teh razlik ni nujno enaka v vseh državah.

Tabela 1 prikazuje dosledno pozitivno povezavo med občutkom pripadnosti šoli (ki pozitivno prispeva k blagostanju učencev) in bralnimi dosežki učencev, pri čemer se velikost te povezave med državami nekoliko razlikuje. Čeprav je večina učencev v sodelujočih državah izrazila pozitiven občutek pripadnosti, je povezava med tem občutkom in bralnimi dosežki omembe vredna. Potrebne so nadaljnje raziskave longitudinalnih ali kvaziekperimentalnih zasnov, da bi raziskali smer tega odnosa in ali spodbujanje podpornega in vključujočega izobraževalnega okolja izboljša dosežke.

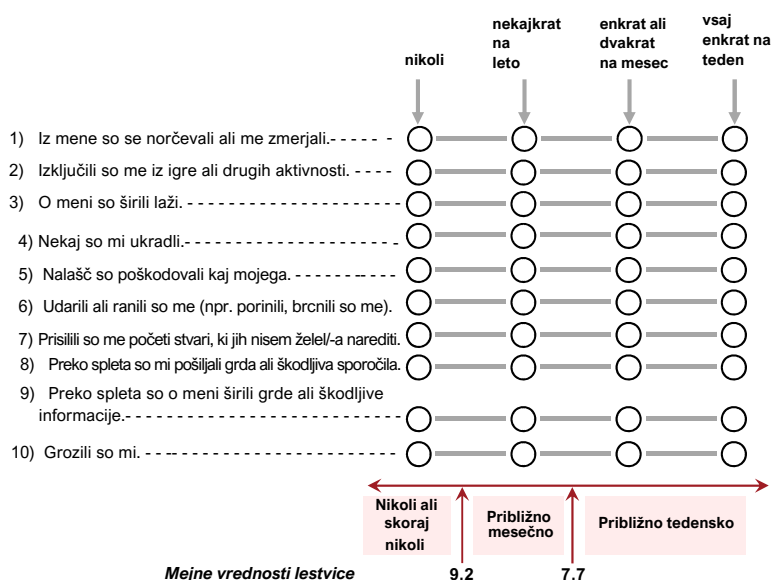
Medvrstniško nasilje učencev

Medvrstniško nasilje je za učence negativna izkušnja, zato se domneva, da to negativno prispeva k njihovemu blagostanju. Deset postavk lestvice *Medvrstniškega nasilja učencev* v PIRLS 2021 je od učencev zahtevalo, da poročajo o tem, kako pogosto so bili deležni različnih oblik medvrstniškega nasilja. Postavke vključujejo vedenja medvrstniškega nasilja, ki se lahko pojavijo v neposrednem stiku ali na spletu. Čeprav pogoste izkušnje medvrstniškega nasilja verjetno vodijo do negativnih vplivov v šoli, je treba priznati, da postavke lestvice ne pozivajo učencev, naj poročajo, kako so se ob doživljanju primerov medvrstniškega nasilja počutili.

O lestvici medvrstniškega nasilja učencev

Učenci so bili ocenjeni glede na svoja poročila o desetih oblikah vedenja, povezanih z medvrstniškim nasiljem na lestvici trpinčenja. Ocene na lestvici so razdeljene v tri kategorije. Učenci, ki niso bili **nikoli ali skoraj nikoli** trpinčeni, so imeli rezultat, ki je bil enak ali višji od mejnega rezultata, če so poročali, da »nikoli« niso doživeli pet od desetih oblik trpinčenja, drugih pet pa so doživeli v povprečju »nekajkrat na leto«. Učenci, ki so bili trpinčeni približno **enkrat na teden**, so imeli rezultat, ki je bil enak ali nižji od mejnega rezultata, ki se ujema s poročanjem, da so pet od desetih vedenj doživeli »enkrat ali dvakrat na mesec«, drugih pet pa v povprečju »nekajkrat na leto«. Vsi ostali učenci so bili trpinčeni približno **enkrat mesečno**.

Kolikokrat se ti je med tem šolskim letom v šoli zgodilo kaj od naslednjega (upoštevaj tudi sporočila na internetu in SMS-sporočila)?



Pregled rezultatov v Tabeli 2 razkriva pomembne vzorce in povezave med medvrstniškim nasiljem in bralnimi dosežki učencev. Rezultati prikazujejo razširjenost izkušenj z medvrstniškim nasiljem med učenci četrtega razreda v sodelujočih državah PIRLS 2021 in razkrivajo negativno povezavo z njihovimi učnimi dosežki.

V povprečju je 88 % učencev iz v PIRLS 2021 sodelujočih držav poročalo, da se z medvrstniškim nasiljem ne srečujejo »nikoli ali skoraj nikoli« ali »približno enkrat mesečno«. Žal je v povprečju 12 % učencev v okviru mednarodnega povprečja poročalo, da so se z medvrstniškim nasiljem srečali »približno enkrat na teden«, pri čemer je bila v šestih državah v tej kategoriji ena petina učencev ali več.

Tabela 2: Medvrstniško nasilje

Poročila učencev

Testirani učenci četrtega razreda na koncu šolskega leta.

☒ Testiranje eno leto kasneje, kot je bilo prvotno načrtovano.

☐ Zapozneno testiranje kohorte četrtošolcev ob vstopu v peti razred

Država	Nikoli ali skoraj nikoli		Približno enkrat mesečno		Približno enkrat tedensko		Povprečni rezultat
	Delež učencev	Povprečni dosežek	Delež učencev	Povprečni dosežek	Delež učencev	Povprečni dosežek	
Albanija	83 (1,2)	518 (3,1)	13 (1,0)	504 (5,9)	4 (0,4)	485 (9,4)	11,2 (0,05)
Avstralija ☒	52 (1,1)	553 (2,6)	35 (1,0)	537 (2,8)	13 (0,6)	508 (4,6)	9,4 (0,04)
Avstrija	61 (1,0)	545 (2,5)	28 (0,8)	518 (2,7)	11 (0,6)	480 (4,2)	9,9 (0,04)
Azerbajdžan	67 (1,2)	461 (3,6)	21 (0,8)	431 (5,0)	12 (0,8)	382 (5,6)	10,2 (0,07)
Bahrajn	63 (0,9)	490 (3,3)	21 (0,7)	447 (4,1)	16 (0,6)	371 (5,4)	10,0 (0,04)
Belgija (flamski del)	52 (1,1)	519 (2,3)	34 (0,9)	510 (2,7)	14 (0,6)	481 (3,9)	9,5 (0,04)
Belgija (francoski del)	42 (1,3)	509 (3,4)	39 (1,0)	493 (3,1)	19 (0,9)	466 (4,4)	9,1 (0,04)
Brazilijska ☒	58 (1,4)	457 (5,1)	26 (1,0)	420 (5,8)	16 (1,1)	333 (7,6)	9,8 (0,07)
Bolgarija	58 (1,5)	555 (3,0)	30 (1,2)	528 (5,0)	11 (1,1)	499 (8,1)	9,7 (0,06)
Kitajski Tajpej	67 (1,0)	552 (2,2)	25 (0,8)	535 (2,6)	8 (0,5)	504 (7,5)	10,3 (0,05)
Hrvaška	69 (1,2)	566 (2,4)	21 (0,9)	548 (3,6)	9 (0,7)	511 (5,3)	10,2 (0,0)
Ciper	63 (1,1)	524 (2,9)	26 (0,8)	499 (3,2)	11 (0,6)	469 (5,1)	10,0 (0,05)
Češka republika	63 (1,1)	551 (2,5)	27 (1,0)	532 (4,0)	11 (0,8)	498 (5,5)	10,0 (0,05)
Danska	67 (1,1)	547 (2,4)	27 (0,9)	533 (3,0)	7 (0,5)	498 (5,7)	10,0 (0,04)
Egipt	54 (1,9)	410 (5,4)	18 (1,0)	374 (7,0)	28 (1,6)	338 (7,5)	9,6 (0,11)
Angija ☒	54 (1,2)	568 (3,0)	35 (0,9)	555 (3,1)	11 (0,7)	518 (4,9)	9,5 (0,04)
Finska	75 (1,0)	557 (2,2)	20 (0,7)	539 (3,5)	5 (0,4)	495 (6,8)	10,4 (0,04)
Francija	73 (1,0)	522 (2,6)	22 (0,9)	499 (3,2)	5 (0,4)	468 (8,2)	10,4 (0,04)
Gruzija	85 (0,8)	506 (2,3)	11 (0,6)	467 (4,9)	4 (0,4)	403 (8,4)	11,1 (0,05)
Nemčija	62 (1,0)	545 (2,2)	27 (0,9)	517 (2,8)	11 (0,6)	461 (5,2)	9,9 (0,04)
Posebna upravna regija Hong Kong	81 (0,8)	579 (2,7)	16 (0,6)	557 (3,9)	3 (0,4)	517 (12,2)	10,7 (0,04)
Madžarska	60 (1,0)	551 (3,2)	29 (0,8)	536 (3,9)	11 (0,6)	490 (7,5)	9,7 (0,04)
Islamska republika Iran ☒	57 (1,4)	430 (4,5)	31 (1,0)	408 (6,7)	13 (0,9)	356 (9,4)	9,7 (0,06)
Irska	74 (1,0)	585 (2,8)	20 (0,9)	566 (3,7)	6 (0,4)	526 (6,1)	10,4 (0,05)
Italija	60 (1,0)	547 (2,3)	28 (0,8)	534 (2,7)	12 (0,7)	496 (3,9)	9,8 (0,04)
Jordanija	71 (1,5)	395 (6,7)	17 (1,0)	370 (6,6)	11 (0,9)	332 (8,1)	10,6 (0,08)
Kazahstan	60 (0,9)	517 (2,5)	26 (0,6)	498 (3,6)	15 (0,6)	461 (4,5)	10,0 (0,04)
Kosovo	73 (1,2)	438 (3,0)	17 (0,9)	406 (4,3)	10 (0,7)	347 (6,1)	10,5 (0,06)
Latvija	51 (1,2)	543 (2,2)	35 (1,0)	524 (3,1)	14 (0,8)	483 (5,4)	9,4 (0,04)
Litva	59 (1,1)	568 (2,3)	28 (0,8)	544 (2,7)	13 (0,7)	502 (4,2)	9,8 (0,05)
Posebna upravna regija Makao	55 (0,7)	547 (1,7)	36 (0,6)	528 (1,9)	10 (0,4)	502 (3,8)	9,6 (0,02)
Malta	62 (1,2)	523 (2,3)	27 (0,8)	516 (4,4)	12 (0,7)	474 (7,9)	9,9 (0,05)
Črna gora	80 (0,8)	499 (1,6)	13 (0,6)	462 (3,2)	7 (0,4)	423 (5,5)	11,0 (0,04)
Maroko	62 (1,5)	390 (5,6)	25 (1,2)	363 (4,9)	13 (0,7)	314 (7,0)	10,0 (0,08)
Nizozemska	59 (1,3)	538 (2,9)	31 (1,1)	519 (2,9)	10 (0,7)	490 (5,3)	9,7 (0,05)
Nova Zelandija	46 (0,9)	542 (2,3)	35 (0,7)	530 (2,9)	19 (0,7)	468 (4,3)	9,1 (0,03)
Severna Makedonija	72 (2,1)	461 (4,6)	17 (1,3)	434 (6,1)	11 (1,1)	361 (10,8)	10,5 (0,11)
Severna Irska	66 (1,1)	578 (2,8)	27 (0,8)	552 (3,4)	7 (0,6)	516 (6,4)	10,0 (0,05)
Norveška (5)	66 (0,9)	547 (2,0)	27 (0,8)	535 (2,8)	7 (0,4)	499 (5,2)	10,0 (0,04)
Oman	63 (1,4)	455 (4,3)	21 (0,8)	418 (5,0)	16 (1,0)	363 (5,3)	10,1 (0,07)
Poljska	74 (1,0)	559 (2,0)	20 (0,8)	534 (4,2)	6 (0,5)	493 (7,0)	10,5 (0,04)
Portugalska	55 (0,9)	529 (2,2)	33 (0,6)	519 (3,0)	13 (0,5)	481 (3,9)	9,6 (0,04)
Katar	57 (1,4)	518 (3,1)	23 (0,8)	478 (4,2)	20 (1,0)	407 (4,9)	9,8 (0,06)
Ruska federacija	42 (1,3)	580 (4,4)	38 (0,9)	565 (4,2)	20 (0,9)	547 (4,8)	9,1 (0,05)
Savdska Arabija	55 (1,3)	483 (3,1)	18 (0,6)	441 (5,3)	27 (1,2)	392 (4,9)	9,7 (0,07)
Srbija	80 (1,2)	520 (3,2)	15 (0,9)	503 (4,8)	5 (0,5)	459 (7,7)	10,9 (0,06)
Singapur	59 (0,8)	602 (3,0)	29 (0,6)	579 (3,6)	12 (0,5)	537 (5,7)	9,8 (0,03)
Slovaška republika	62 (1,1)	540 (3,1)	26 (0,9)	525 (3,1)	12 (0,7)	488 (6,1)	9,9 (0,05)
Slovenija	61 (1,0)	533 (1,8)	27 (0,8)	514 (2,6)	11 (0,7)	468 (3,7)	9,9 (0,04)
Južnoafriška republika ☒	27 (1,1)	359 (7,6)	32 (0,7)	304 (4,9)	42 (1,2)	243 (4,6)	8,4 (0,05)
Španija	57 (0,9)	534 (2,3)	30 (0,8)	515 (2,7)	13 (0,6)	482 (3,8)	9,7 (0,04)
Švedska	64 (0,9)	556 (2,5)	27 (0,7)	535 (2,6)	9 (0,6)	499 (5,1)	10,0 (0,04)
Turčija	67 (1,0)	511 (3,0)	25 (0,8)	479 (4,9)	9 (0,5)	438 (6,7)	10,2 (0,04)
Združeni arabski emirati	55 (0,6)	530 (1,8)	22 (0,4)	479 (2,8)	22 (0,5)	382 (2,9)	9,6 (0,03)
Združene države Amerike	68 (2,0)	565 (5,2)	24 (1,7)	533 (8,1)	8 (1,1)	481 (14,4)	10,1 (0,08)
Uzbekistan	79 (1,1)	448 (2,7)	13 (0,8)	423 (5,0)	8 (0,5)	359 (6,5)	11,0 (0,06)
Mednarodno povprečje	63 (0,2)	519 (0,4)	25 (0,1)	495 (0,6)	12 (0,1)	451 (0,9)	
Izrael ☒	--	--	--	--	--	--	--
Referenčne udeležence							
Alberta, Kanada	59 (1,5)	552 (3,4)	27 (1,2)	537 (4,1)	14 (1,0)	500 (6,9)	9,7 (0,06)
Britanska Kolumbija, Kanada	58 (1,1)	548 (3,6)	29 (1,0)	531 (4,7)	13 (0,7)	500 (5,4)	9,7 (0,05)
Nova Funladnija in Labrador, Kanada	59 (1,5)	534 (3,4)	28 (1,1)	519 (3,3)	13 (0,9)	496 (5,9)	9,7 (0,06)
Quebec, Kanada	57 (1,1)	559 (2,8)	32 (0,9)	547 (3,3)	11 (0,7)	526 (5,1)	9,6 (0,04)
Mesto Moskva, Ruska federacija	41 (1,1)	614 (2,0)	38 (0,8)	595 (2,7)	21 (0,7)	574 (2,8)	9,0 (0,04)
Južnoafriška republika (6) ☒	31 (1,1)	460 (7,0)	36 (0,9)	386 (4,4)	33 (1,2)	318 (4,4)	8,6 (0,04)
Abu Dabi, ZAE	44 (1,0)	514 (3,8)	24 (0,6)	443 (4,6)	32 (0,8)	343 (3,7)	9,1 (0,05)
Dubaj, ZAE	66 (0,9)	573 (1,6)	22 (0,7)	540 (3,4)	13 (0,6)	475 (4,4)	10,1 (0,04)

Ta lestvica kontekstnega vprašalnika PIRLS je bila oblikovana leta 2021 na podlagi skupne porazdelitve odgovorov sodelujočih držav PIRLS 2021, ki so leta 2020 ali 2021 ob koncu šolskega testirale učence četrtega razreda. Da bi zagotovili referenčno točko za primerjave med državami, je bila središnja točka lestvice 10 postavljena na povprečje združene porazdelitve. Enotne lestvice so bile izbrane tako, da sta 2 točki lestvice ustrezali standardnemu odklonu porazdelitve.

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Zaradi zaokroževanja so nekateri rezultati lahko videti nedosledni.

Vežaj (-) pomeni, da primerljivi podatki niso na voljo.

Rezultati mednarodnega povprečja kažejo na močno povezavo med pogostostjo primerov medvrstniškega nasilja in povprečnimi bralnimi dosežki. Podatki kažejo, da imajo učenci, ki se pogosteje soočajo z medvrstniškim nasiljem, običajno slabše bralne dosežke. Učenci, ki so deležni medvrstniškega nasilja na tedenski ravni, so v primerjavi z drugimi skupinami v vseh državah pokazali najnižje povprečne bralne dosežke (451 točk na lestvici v primerjavi s 519 in 495 točkami). V nekaterih državah je opazna presenetljiva povprečna prednost 100 točk ali več na lestvici bralne pismenosti pri učencih, ki so poročali, da medvrstniškega nasilja niso bili deležni »nikoli ali skoraj nikoli«, v primerjavi z učenci, ki se z medvrstniškim nasiljem srečujejo »približno enkrat tedensko«.

Rezultati PIRLS 2021 v mednarodnem merjenju bralnih dosežkov razkrivajo opazno razliko, in sicer 68 točk, med učenci, ki »nikoli ali skoraj nikoli« niso bili deležni medvrstniškega nasilja, in tistimi, ki so bili medvrstniškega nasilja deležni »približno enkrat tedensko«. Poleg tega je opazna 44-točkovna povprečna razlika v dosežkih med učenci, ki so bili medvrstniškega nasilja deležni »približno enkrat mesečno«, in tistimi, ki so bili tega deležni »približno enkrat tedensko«. Ti podatki kažejo jasno negativno povezavo med pogostostjo medvrstniškega nasilja in bralnimi dosežki učencev.

Podatki v Tabeli 2 kažejo na raznolikost izobraževalnih okolij v državah (in referenčnih udeleženkah) PIRLS 2021 glede medvrstniškega nasilja učencev ter odpirajo pomembna vprašanja o medkulturni primerljivosti poročanja učencev o medvrstniškem nasilju. Medtem ko je večina učencev poročala, da so doživeli malo ali nič medvrstniškega nasilja, razširjenost tedenskih primerov medvrstniškega nasilja v večjem deležu v nekaterih državah zahteva previdnost pri mednarodnih primerjavah. Predhodne raziskave opozarjajo na različne pojavne oblike medvrstniškega nasilja v različnih okoljih in na različne opredelitve doživljanj medvrstniškega nasilja s strani učencev.⁴¹ Tudi ob upoštevanju teh zadržkov so poročila učencev o doživljanju medvrstniškega nasilja (čeprav se obseg in vrste lahko razlikujejo) pomemben kazalnik blagostanja učencev v šoli, s posledicami tako za njihovo blagostanje v šoli kot za učni uspeh.⁴² V razmerah, ko učenci pogosto doživljajo medvrstniško nasilje, je bistvena prilagoditev pobud proti le-temu posebnim potrebam izobraževalnega okolja v posameznih državah.

Učenci se počutijo utrujeni ali lačni

Učenci, ki so sodelovali v raziskavi PIRLS 2021, so poročali, kako pogosto so se ob prihodu v šolo počutili utrujeni in lačni. Razlogov za utrujenost ali lakoto je lahko več, zato je povezovanje tovrstnih vprašanj z blagostanjem učencev zapleteno. Kljub temu lahko prinesejo vpogled v subjektivne izkušnje učencev v šoli.^{43, 44}

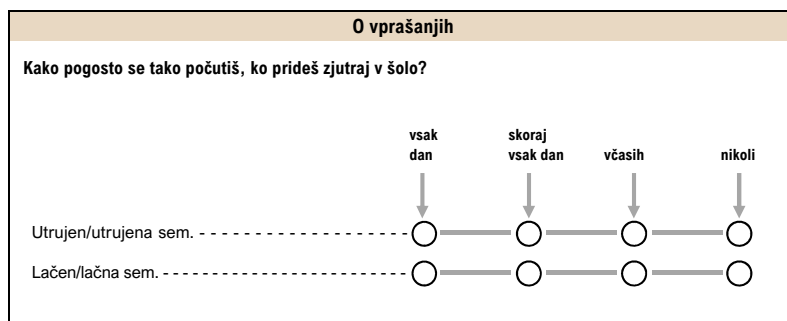


Tabela 3 prikazuje rezultate raziskave PIRLS 2021 o tem, kako pogosto učenci prihajajo v šolo utrujeni. Večina učencev (v mednarodnem povprečju 46 %) je navedla, da ob prihodu v šolo »včasih« občutijo utrujenost. Ta ugotovitev morda ni presenetljiva, glede na to, da vsi posamezniki občasno doživljajo utrujenost. Zaradi tega morda ni primerno sklepati, da učenci, ki so »včasih« utrujeni, izkazujejo nižje blagostanje v primerjavi s tistimi, ki navajajo, da niso »nikoli« utrujeni. Postavka vprašalnika učencev ne sprašuje, zakaj se počutijo utrujeni, zato je na podlagi njihovih odgovorov težko oblikovati konkretne sklepe o počutju. Vendar so občutki učencev na začetku šolskega dne še vedno del njihovega subjektivnega doživljanja in sodelovanja v šoli.

Tabela 3: Poročanje o lakoti in utrujenosti ob prihodu v šolo

Poročila učencev

Testirani učenci četrtega razreda na koncu šolskega leta.

☒ Testiranje eno leto kasneje, kot je bilo prvotno načrtovano.

☐ Zapolzeno testiranje kohorte četrtošolcev ob vstopu v peti razred.

Država	Učenci, ki so utrujeni					
	Nikoli		Včasih		Vsak dan ali skoraj vsak dan	
	Delež učencev	Povprečni dosežek	Delež učencev	Povprečni dosežek	Delež učencev	Povprečni dosežek
Albanija	39 (1,7)	519 (4,1)	48 (1,5)	516 (3,6)	13 (0,7)	504 (4,7)
Avstralija ☒	10 (0,5)	540 (5,6)	46 (0,8)	555 (2,9)	44 (0,9)	529 (2,9)
Avstrija	8 (0,5)	526 (5,3)	49 (1,1)	535 (2,9)	43 (1,1)	526 (2,6)
Azerbajdžan	34 (1,3)	453 (5,0)	47 (1,1)	448 (3,6)	20 (0,9)	421 (5,2)
Bahrajn	25 (0,8)	473 (4,0)	43 (0,8)	476 (4,0)	32 (0,9)	440 (3,8)
Belgija (flamski del)	11 (0,6)	509 (4,5)	54 (0,8)	517 (2,3)	36 (0,8)	503 (2,8)
Brazilija ☒	20 (1,0)	403 (8,2)	41 (1,3)	463 (5,2)	40 (1,3)	412 (5,4)
Bolgarija	17 (1,0)	537 (5,5)	48 (1,1)	548 (4,0)	36 (1,3)	534 (4,0)
Kitajski Tajpej	22 (0,8)	542 (3,1)	52 (0,8)	549 (2,3)	26 (0,7)	537 (3,2)
Hrvaška	8 (0,6)	561 (5,9)	47 (1,4)	561 (3,1)	45 (1,5)	553 (2,9)
Ciper	24 (0,7)	520 (4,1)	41 (0,9)	521 (2,8)	35 (0,9)	496 (3,6)
Češka republika	8 (0,5)	530 (5,7)	46 (0,9)	554 (2,7)	46 (1,0)	530 (2,7)
Danska	6 (0,4)	545 (5,4)	52 (1,0)	547 (2,3)	42 (1,1)	531 (2,9)
Egipt	20 (1,0)	396 (7,9)	47 (1,4)	404 (5,8)	33 (1,4)	355 (6,5)
Anglija ☒	6 (0,4)	557 (7,4)	47 (1,1)	570 (3,2)	46 (1,1)	548 (2,6)
Finska	5 (0,4)	542 (6,3)	58 (1,0)	558 (2,3)	37 (1,0)	538 (2,8)
Francija	13 (0,5)	507 (5,0)	50 (0,9)	522 (2,4)	36 (1,0)	507 (3,5)
Gruzija	25 (1,6)	511 (3,9)	50 (1,4)	500 (2,4)	25 (1,0)	478 (4,4)
Nemčija	9 (0,6)	527 (5,1)	45 (0,9)	538 (2,9)	46 (1,1)	520 (2,5)
Posebna upravna regija Hongkong	13 (0,6)	578 (4,6)	59 (0,9)	577 (2,7)	28 (0,8)	563 (3,5)
Madžarska	4 (0,4)	520 (8,6)	31 (0,8)	540 (4,2)	65 (0,9)	541 (3,3)
Islamska republika Iran ☒	42 (1,4)	409 (5,6)	37 (1,1)	438 (4,6)	21 (1,1)	388 (9,0)
Irska	6 (0,6)	567 (6,3)	48 (1,2)	589 (2,9)	46 (1,3)	567 (2,6)
Izrael ☒	8 (0,5)	503 (5,5)	42 (0,9)	522 (2,4)	50 (1,0)	505 (2,6)
Italija	11 (0,5)	528 (4,1)	45 (0,9)	547 (2,4)	44 (0,9)	531 (2,3)
Jordanija	33 (1,7)	392 (8,8)	45 (1,7)	395 (6,2)	23 (1,2)	358 (7,1)
Kazahstan	19 (0,8)	493 (4,5)	55 (0,9)	511 (2,6)	25 (0,8)	501 (3,9)
Kosovo	29 (1,1)	428 (3,7)	50 (1,0)	438 (3,4)	20 (0,9)	393 (5,6)
Latvija	5 (0,4)	533 (8,1)	43 (1,0)	537 (2,6)	51 (1,0)	524 (3,0)
Litva	7 (0,5)	543 (5,1)	44 (1,0)	562 (2,6)	50 (1,0)	547 (2,6)
Posebna upravna regija Makao	18 (0,6)	550 (2,6)	52 (0,7)	538 (1,8)	30 (0,7)	524 (1,8)
Malta	14 (0,8)	509 (4,1)	44 (0,9)	525 (2,9)	41 (1,0)	511 (3,9)
Črna gora	41 (0,8)	497 (2,5)	14 (0,6)	506 (3,9)	45 (0,9)	481 (2,2)
Maroko	34 (1,5)	362 (5,7)	44 (1,6)	393 (5,8)	22 (1,3)	359 (6,9)
Nizozemska	10 (0,6)	524 (6,0)	57 (1,0)	534 (2,8)	33 (1,2)	518 (3,0)
Nova Zelandija	5 (0,3)	510 (6,6)	39 (0,7)	545 (3,1)	55 (0,8)	516 (2,4)
Severna Makedonija	23 (1,3)	454 (7,4)	53 (1,7)	461 (4,8)	24 (1,3)	411 (7,0)
Severna Irska	6 (0,4)	559 (6,8)	45 (1,1)	578 (3,0)	49 (1,1)	558 (2,7)
Norveška (5)	7 (0,4)	535 (4,9)	47 (0,8)	547 (2,3)	46 (0,9)	533 (2,3)
Oman	27 (1,1)	438 (5,4)	49 (1,1)	444 (4,0)	23 (1,0)	409 (5,3)
Poljska	10 (0,6)	553 (6,0)	46 (1,0)	566 (2,4)	43 (1,0)	532 (2,5)
Portugalska	21 (0,8)	517 (3,3)	50 (0,8)	528 (2,5)	28 (0,8)	511 (2,9)
Katar	18 (0,8)	485 (5,3)	44 (0,9)	502 (4,4)	39 (1,2)	474 (3,8)
Ruska federacija	10 (0,6)	565 (5,9)	48 (0,9)	572 (3,9)	42 (1,2)	564 (3,6)
Savdska Arabija	23 (0,9)	465 (4,7)	47 (1,2)	468 (3,3)	30 (1,1)	423 (5,3)
Srbija	14 (1,0)	510 (6,1)	56 (1,8)	521 (3,5)	30 (1,3)	507 (3,6)
Singapur	9 (0,4)	588 (5,2)	43 (0,7)	596 (3,4)	48 (0,7)	580 (3,3)
Slovaška republika	7 (0,5)	521 (7,4)	44 (1,1)	535 (2,9)	50 (1,2)	528 (3,2)
Slovenija	9 (0,5)	517 (4,7)	45 (1,0)	534 (2,2)	46 (1,0)	508 (2,2)
Južnoafriška republika ☒	33 (1,1)	293 (4,9)	28 (0,8)	347 (6,3)	39 (1,0)	265 (5,9)
Španija	15 (0,7)	518 (4,5)	50 (0,8)	527 (2,6)	36 (0,9)	517 (2,3)
Švedska	8 (0,5)	529 (6,5)	51 (1,0)	552 (2,5)	41 (1,1)	539 (2,7)
Turčija	19 (0,6)	497 (5,4)	57 (0,8)	503 (3,4)	24 (0,8)	489 (4,1)
Združeni arabski emirati	15 (0,3)	485 (3,0)	45 (0,4)	508 (1,9)	40 (0,4)	468 (2,6)
Združene države Amerike	4 (0,6)	552 (16,9)	40 (1,6)	561 (8,1)	56 (1,9)	541 (6,2)
Uzbekistan	48 (1,2)	443 (3,0)	38 (1,1)	450 (3,2)	14 (0,8)	396 (4,9)
Mednarodno povprečje	17 (0,1)	503 (0,8)	46 (0,1)	516 (0,5)	37 (0,1)	492 (0,5)
Belgija (francoski del)	-	-	-	-	-	-
Referenčne udeležinke						
Alberta, Kanada	9 (0,7)	543 (6,6)	44 (1,2)	551 (3,8)	47 (1,3)	531 (4,1)
Britanska Kolumbija, Kanada	7 (0,6)	528 (6,5)	45 (1,3)	552 (3,9)	48 (1,3)	526 (3,8)
Nova Fundlandija in Labrador, Kanada	6 (0,4)	515 (8,5)	43 (1,2)	533 (3,6)	51 (1,2)	521 (3,6)
Quebec, Kanada	8 (0,5)	541 (6,0)	53 (1,1)	558 (2,7)	39 (1,1)	546 (3,3)
Mesto Moskva, Ruska federacija	10 (0,6)	609 (4,0)	44 (0,8)	603 (2,1)	46 (1,0)	592 (2,4)
Južnoafriška republika (6) ☒	26 (1,2)	380 (6,5)	47 (0,9)	407 (4,6)	27 (1,1)	368 (7,0)
Abu Dabi, ZAE	14 (0,5)	447 (6,9)	41 (0,7)	476 (3,8)	45 (0,7)	421 (4,3)
Dubaj, ZAE	14 (0,4)	547 (3,6)	49 (0,8)	562 (1,9)	38 (0,7)	547 (2,2)

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Zaradi zaokroževanja so nekateri rezultati lahko videti nedosledni. Večaj (-) pomeni, da primerljivi podatki niso na voljo.

Predhodne raziskave lahko osvetlijo možne razlage, zakaj se učenci počutijo utrujeni. Utrujenost je lahko povezana z zgodnjim začetkom pouka, dolgimi potmi v šolo, s spreminjanjem vzorcev spanja in stresom.^{45, 46} Pomanjkanje spanja in večja utrujenost v šoli sta povezana tudi z nižjo samopodobo in večjo količino depresivnih simptomov.^{47, 48} Raziskave so pokazale, da nezadostno spanje in zaspanost negativno učinkujeta na učenje, spomin ter šolsko uspešnost, pri čemer je učinek najmočnejši v zgodnjem mladostništvu.^{49, 50}

Povezava med utrujenostjo in bralnimi dosežki PIRLS 2021 ni linearna. Učenci, ki so poročali, da so ob prihodu v šolo »včasih« utrujeni, so imeli višje bralne dosežke kot njihovi vrstniki, ki so poročali, da zjutraj, ko pridejo v šolo, niso »nikoli« utrujeni – v mednarodnem povprečju gre za 516 točk na lestvici v primerjavi s 503 točkami. Vendar če pogledamo po državah, so razlike v dosežkih med tema dvema skupinama večinoma majhne. Učenci, ki so bili ob prihodu v šolo utrujeni »včasih«, so bili prav tako boljši od tistih, ki so poročali, da so v šolo prišli utrujeni »vsak dan ali skoraj vsak dan« in so imeli v povprečju 492 točk na lestvici bralnih dosežkov. Prejšnje raziskave so se osredotočile na negativno povezavo med pomanjkanjem spanja in učnimi dosežki.⁵¹ Vendar pa poročanje o utrujenosti ob prihodu v šolo morda ne odraža popolnoma resnih vzorcev pomanjkanja spanja. Nekateri učenci so lahko zjutraj utrujeni, ne da bi občutili resno pomanjkanje spanja ali škodljive učinke na učne dosežke.

Rezultate, predstavljene v Tabeli 4, ki se nanašajo na učence, ki so ob prihodu v šolo poročali, da so lačni, je prav tako težko interpretirati brez dodatnega konteksta. Čeprav lahko negotovost preskrbe s hrano in revščina pojasnita, zakaj nekateri učenci poročajo, da v šolo prihajajo lačni, pa prisotnost lakote ni nujno povezana s temi težavami. V mednarodnem povprečju je 35 % učencev poročalo, da so prišli v šolo lačni »vsak dan ali skoraj vsak dan«. Upoštevanje dodatnih informacij na ravni učenca, šole ali države lahko pomaga kontekstualizirati to ugotovitev. Čeprav se tukaj predstavljeni rezultati osredotočajo le na poročila učencev o občutku lakote (ko pridejo zjutraj v šolo), bi lahko v prihodnjih raziskavah te podatke preučili skupaj z informacijami o socialno-ekonomskem statusu učencev (ki so na voljo tudi kot lestvica v PIRLS 2021). Te ugotovitve lahko kontekstualizirajo tudi informacije o politikah v državah. Npr., tudi v razvitih državah z višjimi stopnjami socialno-ekonomske enakosti je razmeroma velik odstotek učencev poročal o občutku lakote ob prihodu v šolo »vsak dan ali skoraj vsak dan«. Pri razlagi teh rezultatov so lahko v pomoč informacije o nacionalni in šolski politiki glede zagotavljanja obrokov med šolskim dnevom.

Tabela 4: Učenci, ki v šolo prihajajo lačni

Poročila učencev

Testirani učenci četrtega razreda na koncu šolskega leta.

✘ Testiranje eno leto kasneje, kot je bilo prvotno načrtovano.

▭ Zapozneno testiranje kohorte četrtošolcev ob vstopu v peti razred.

Država	Učenci, ki so lačni					
	Nikoli		Včasih		Vsak dan ali skoraj vsak dan	
	Delež učencev	Povprečni dosežek	Delež učencev	Average Achievement	Delež učencev	Povprečni dosežek
Albanija	36 (1,3)	525 (3,8)	39 (1,5)	521 (3,8)	25 (1,3)	499 (4,8)
Avstralija ✘	23 (0,8)	558 (3,7)	43 (0,9)	550 (2,5)	34 (0,9)	522 (3,0)
Avstrija	24 (0,9)	546 (3,3)	43 (1,0)	537 (3,0)	33 (1,1)	511 (2,6)
Azerbajdžan r	39 (1,2)	454 (4,5)	41 (1,0)	454 (3,9)	19 (0,8)	434 (5,1)
Bahrajn	21 (0,8)	483 (5,1)	36 (1,1)	480 (4,1)	44 (1,2)	445 (3,4)
Belgija (flamski del)	19 (1,2)	528 (2,7)	38 (0,9)	513 (2,7)	44 (1,4)	504 (2,9)
Braziliya ✘	20 (1,0)	424 (11,5)	32 (1,4)	451 (5,5)	48 (1,3)	426 (5,3)
Bolgarija	32 (1,4)	560 (3,6)	34 (1,4)	543 (4,3)	33 (1,3)	525 (4,7)
Kitajski Tajpej	32 (1,0)	560 (2,3)	45 (0,8)	544 (2,4)	23 (0,8)	525 (3,3)
Hrvaška	14 (1,1)	562 (5,1)	41 (1,2)	568 (2,8)	44 (1,5)	547 (3,3)
Ciper	42 (1,0)	526 (3,3)	32 (0,8)	517 (3,3)	26 (0,9)	488 (3,6)
Češka republika	17 (0,8)	559 (3,4)	40 (0,8)	554 (3,0)	43 (1,0)	528 (2,4)
Denska	30 (0,8)	562 (3,2)	46 (0,8)	539 (2,3)	24 (0,8)	519 (3,4)
Egipt r	18 (1,2)	401 (9,3)	34 (1,2)	395 (6,6)	48 (1,6)	381 (5,4)
Anglija ✘	25 (0,9)	577 (3,7)	41 (1,0)	562 (3,2)	34 (1,2)	543 (3,0)
Finska	21 (0,7)	568 (3,4)	51 (1,0)	556 (2,4)	28 (1,1)	531 (3,2)
Francija	24 (0,9)	526 (3,4)	38 (0,8)	519 (2,9)	38 (1,0)	504 (3,4)
Gruzija	37 (1,2)	507 (3,4)	39 (1,1)	498 (3,1)	24 (0,8)	487 (3,9)
Nemčija r	27 (0,8)	549 (3,0)	41 (0,9)	535 (2,9)	32 (1,0)	508 (2,9)
Posebna upravna regija Hongkong	17 (0,7)	570 (4,2)	45 (1,0)	578 (2,9)	39 (1,0)	570 (3,5)
Madžarska	16 (0,7)	552 (5,0)	42 (0,9)	547 (3,6)	42 (0,9)	535 (3,5)
Islamska republika Iran ✘	32 (1,3)	416 (6,4)	37 (1,1)	433 (5,4)	31 (1,7)	398 (7,0)
Irška	32 (1,0)	592 (3,5)	46 (0,9)	576 (2,9)	22 (0,9)	562 (3,3)
Izrael ✘	11 (0,6)	509 (5,2)	40 (0,9)	528 (2,5)	49 (1,0)	504 (2,6)
Italija	17 (0,5)	563 (2,8)	30 (0,8)	544 (2,8)	53 (0,9)	528 (2,4)
Jordanija	26 (1,6)	386 (10,7)	40 (1,5)	388 (7,1)	34 (1,5)	388 (5,8)
Kazahstan	20 (0,8)	514 (3,7)	47 (0,9)	508 (2,9)	33 (0,8)	500 (3,3)
Kosovo	29 (1,0)	441 (3,4)	40 (1,2)	433 (3,4)	31 (1,2)	408 (4,4)
Latvija	13 (0,8)	551 (4,5)	38 (1,1)	536 (2,9)	49 (1,2)	518 (3,3)
Litva	20 (0,7)	567 (3,1)	43 (0,9)	558 (2,7)	37 (0,9)	545 (3,1)
Posebna upravna regija Makao	32 (0,6)	547 (2,0)	44 (0,6)	538 (1,9)	24 (0,6)	517 (2,2)
Malta	17 (0,8)	526 (5,3)	34 (1,1)	528 (3,6)	48 (1,0)	508 (3,1)
Črna gora	40 (1,1)	502 (2,5)	12 (0,6)	507 (4,4)	48 (1,0)	481 (2,2)
Maroko	22 (1,2)	369 (5,7)	42 (1,6)	382 (5,6)	37 (1,4)	377 (6,5)
Nizozemska	29 (1,1)	545 (3,1)	41 (1,1)	526 (3,3)	30 (1,0)	514 (3,5)
Nova Zelandija	20 (0,6)	554 (4,1)	37 (0,8)	540 (2,8)	43 (0,9)	505 (2,7)
Severna Makedonija	26 (1,3)	456 (8,0)	43 (1,4)	462 (4,8)	31 (1,3)	430 (6,5)
Severna Irška	26 (0,9)	586 (3,9)	42 (0,8)	570 (3,3)	32 (0,9)	549 (3,8)
Norveška (5)	23 (0,9)	556 (2,9)	50 (0,8)	545 (2,3)	27 (0,8)	520 (2,8)
Oman	25 (1,2)	445 (5,2)	42 (1,1)	442 (4,4)	34 (1,2)	428 (4,6)
Poljska	42 (1,1)	568 (2,6)	35 (0,8)	550 (2,7)	22 (0,8)	526 (3,9)
Portugalska	38 (0,9)	532 (2,5)	33 (0,6)	525 (2,7)	29 (0,8)	504 (2,8)
Katar	15 (0,7)	503 (6,1)	37 (1,0)	504 (4,7)	47 (1,0)	476 (3,6)
Ruska federacija	25 (0,8)	571 (4,6)	41 (0,8)	573 (3,1)	34 (1,0)	565 (3,8)
Savdska Arabija r	17 (0,9)	473 (4,5)	36 (1,0)	470 (3,7)	48 (1,2)	447 (3,9)
Srbija	44 (1,5)	524 (4,6)	34 (1,3)	520 (3,4)	22 (1,1)	493 (5,3)
Singapur	26 (0,7)	612 (3,7)	41 (0,6)	593 (3,2)	33 (0,7)	565 (3,8)
Slovaška republika	20 (1,0)	534 (6,3)	41 (0,9)	538 (3,0)	39 (1,0)	528 (2,5)
Slovenija	23 (0,9)	538 (3,4)	38 (0,7)	531 (2,2)	39 (1,1)	504 (2,5)
Južnoafriška republika ✘ r	32 (1,2)	308 (5,8)	29 (0,9)	322 (6,3)	38 (1,0)	277 (5,4)
Španija	32 (0,7)	536 (3,5)	34 (0,9)	529 (2,8)	35 (1,0)	508 (2,3)
Švedska	30 (1,2)	561 (3,3)	44 (0,8)	548 (2,5)	26 (1,1)	528 (2,6)
Turčija	16 (0,8)	499 (5,0)	47 (0,8)	506 (3,7)	37 (1,0)	492 (4,2)
Združeni arabski emirati	16 (0,4)	516 (2,6)	37 (0,4)	512 (2,2)	48 (0,4)	467 (2,3)
Združene države Amerike	15 (1,2)	573 (7,8)	43 (1,8)	561 (8,3)	42 (2,0)	536 (5,5)
Uzbekistan	49 (1,1)	446 (3,2)	36 (1,0)	447 (2,9)	16 (0,8)	414 (4,8)
Mednarodno povprečje	26 (0,1)	518 (0,6)	39 (0,1)	513 (0,5)	35 (0,1)	492 (0,5)
Belgija (francoski del)	--	--	--	--	--	--
Referenčne udeležence						
Alberta, Kanada	25 (1,1)	558 (4,2)	44 (1,2)	550 (3,7)	31 (1,2)	523 (4,6)
Britanska Kolumbija, Kanada	28 (1,1)	557 (5,0)	43 (1,1)	545 (3,4)	30 (1,3)	515 (4,9)
Nova Funlandija in Labrador, Kanada	21 (0,9)	548 (5,2)	45 (1,6)	533 (3,0)	34 (1,2)	509 (4,7)
Quebec, Kanada	14 (0,9)	564 (4,5)	39 (1,0)	558 (3,0)	46 (1,2)	544 (3,1)
Mesto Moskva, Ruska federacija	21 (0,9)	611 (2,8)	40 (0,8)	602 (2,1)	39 (0,9)	590 (2,6)
Južnoafriška republika (6) ✘	30 (0,8)	409 (6,6)	39 (0,8)	397 (4,8)	31 (1,0)	369 (5,0)
Abu Dabi, ZAE	14 (0,5)	477 (5,7)	34 (0,7)	481 (4,2)	52 (0,8)	425 (4,1)
Dubaj, ZAE	19 (0,5)	579 (3,3)	41 (0,8)	566 (1,9)	40 (0,7)	535 (2,2)

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Zaradi zaokroževanja so nekateri rezultati lahko videti nedosledni.

Oznaka ✘ pomeni, da so podatki na voljo za vsaj 70, vendar manj kot 85 % učencev.

Vežaj (-) pomeni, da primerljivi podatki niso na voljo.

Poleg tega je mogoče, da značilnosti na ravni učencev, ki niso povezane z negotovostjo preskrbe s hrano ali revščino, pojasnjujejo, zakaj učenci prihajajo v šolo lačni. Čeprav se večina raziskav na tem področju osredotoča na mladostnike, se lahko nekatere ugotovitve še vedno uporabljajo za mlajše učence, kot so npr. tudi učenci v raziskavi PIRLS 2021. Zdi se, da sta vpletenost staršev in praksa prehranjevanja doma pomemben napovedni dejavnik nagnjenosti mladostnikov k opuščanju zajtrka. Mladostniki so nagnjeni k zajtrkovanju, če njihovi starši sami zajtrkujejo, če pripravljajo zajtrk za svoje otroke in če običajno jedo obroke skupaj z otroki. Mladostniki kot razlog za izpuščanje zajtrka pogosto navajajo, da ne želijo jesti sami ali da ni nikogar, ki bi jim pripravil zajtrk.^{52, 53, 54} Drugi razlogi, ki jih navajajo mladostniki na mednarodni ravni, so pomanjkanje časa, post, slab jutranji apetit, posnemanje sošolcev ali izbira hitre hrane, ki je na voljo zunaj doma.^{55, 56, 57, 58, 59}

Raziskave kažejo, da je zajtrkovanje pozitivno povezano z učnimi dosežki in vedenjem v razredu.^{60, 61} Vendar ni nujno, da učenci, ki v šolo pridejo lačni, sploh ne jedo zajtrka. Npr., zajtrk je lahko zagotovljen v šoli. V teh primerih so učenci lahko lačni ob prihodu v šolo, ni pa nujno, da so lačni ob začetku pouka. Kot je navedeno zgoraj, so informacije o nacionalnih in šolskih politikah glede zagotavljanja obrokov pomembno dopolnilo podatkom, ki jih zagotavlja ta postavka v raziskavi PIRLS 2021.

Tabela 4 kaže, da med učenci, ki so poročali, da niso »nikoli« lačni, in tistimi, ki so poročali, da so ob prihodu v šolo »včasih« lačni, ni razlik v (bralnih – op. p.) dosežkih ali pa so te razlike razmeroma majhne (v povprečju pet točk v korist učencev, ki so poročali, da niso »nikoli« lačni). Vendar je bila povprečna razlika v dosežkih (na mednarodni ravni) med učenci, ki so navedli, da so lačni »včasih«, in tistimi, ki so lačni »vsak dan ali skoraj vsak dan«, nekoliko večja (513 točk proti 492 točkam). Te razlike kažejo na potencialno povezavo med občutkom lakote ob prihodu v šolo in bralnimi dosežki v nekaterih državah. Vendar vrstni red velikosti in smer povezave po državah nista homogena.

Če primerjamo učence, ki so odgovorili, da niso »nikoli« lačni, s tistimi, ki so odgovorili, da so lačni »včasih«, se med državami razlike v dosežkih precej razlikujejo, od 23 točk razlike v prid učencem, ki niso »nikoli« lačni, na Danskem do 27 točk razlike v prid tistim, ki so lačni »včasih«, v Braziliji. Ti primeri kažejo na razlike v teh okoliščinah med državami.

Rezultati v tabelah 3 in 4 prikazujejo zapletenost izkušenj učencev z utrujenostjo in lakoto ob prihodu v šolo v različnih državah. Te ugotovitve poudarjajo potrebo po niansirani interpretaciji rezultatov, ki upošteva dodatne kontekstualne dejavnike, kot npr., ob kateri uri se pouk začne, kakšna je ponudba šolskega zajtrka in drugi kulturne dejavnike. Z upoštevanjem teh zapletenosti lahko izobraževalci in oblikovalci politik bolje prilagodijo vse posege, ki naj bi spodbujali celostno dobro počutje in prispevali k boljši bralni pismenosti četrtošolcev.

Pogostost izostankov učencev

Čeprav sama odsotnost od pouka morda ni formalno vključena v okvir subjektivnega blagostanja, lahko pogosta odsotnost negativno vpliva na blagostanje učencev v šoli, saj zmanjšuje njihove možnosti za učenje in razvijanje pozitivnih občutkov glede šolskih izkušenj. Učenci, ki so sodelovali v raziskavi PIRLS 2021, so v Vprašalniku za učence odgovorili na eno samo postavko, v kateri so poročali, kako pogosto so odsotni iz šole.

0 vprašanju	
Kako pogosto manjšaš v šoli?	
enkrat na teden - - -	<input type="radio"/>
enkrat na dva tedna - - -	<input type="radio"/>
enkrat na mesec - - -	<input type="radio"/>
enkrat na dva meseca - - -	<input type="radio"/>
nikoli ali skoraj nikoli - - -	<input type="radio"/>

V Tabeli 5 so predstavljeni rezultati raziskave PIRLS 2021 o pogostosti izostankov učencev. Po upoštevanju porazdelitve odgovorov po državah so bile kategorije odgovorov za postavko vprašalnika združene, da bi omogočili robustno analizo in izboljšali razlago rezultatov. Možnosti »enkrat na teden« in »enkrat na dva tedna« ter »enkrat na mesec« in »enkrat na dva meseca« so bile združene, da bi dobili manj kategorij z enakomernejšimi deleži.

Tabela 5: Pogostost izostankov učencev

Poročila učencev

Testirani učenci četrtega razreda na koncu šolskega leta.

☒ Testiranje eno leto kasneje, kot je bilo prvotno načrtovano.

☐ Zapozneno testiranje kohorte četrtošolcev ob vstopu v peti razred.

Država	Nikoli ali skoraj nikoli		Enkrat na mesec/dva meseca		Enkrat na teden/dva tedna	
	Delež učencev	Povprečni dosežek	Delež učencev	Povprečni dosežek	Delež učencev	Povprečni dosežek
Albanija	66 (1,4)	522 (3,1)	17 (1,0)	511 (5,9)	17 (0,9)	487 (5,0)
Avstralija ☒	60 (1,0)	549 (2,6)	28 (1,0)	545 (3,0)	12 (0,7)	492 (4,9)
Avstrija	81 (0,6)	534 (2,1)	12 (0,6)	532 (4,9)	7 (0,4)	476 (5,2)
Azerbajdžan	48 (1,4)	462 (3,9)	18 (0,9)	432 (5,6)	34 (1,2)	419 (4,0)
Bahrajn	70 (1,0)	483 (2,9)	11 (0,5)	443 (5,9)	19 (0,9)	398 (6,3)
Belgija (flamski del)	79 (0,8)	517 (2,3)	13 (0,6)	501 (4,3)	8 (0,4)	470 (4,6)
Belgija (francoski del)	75 (1,0)	500 (2,7)	13 (0,7)	498 (5,9)	12 (0,7)	459 (4,2)
Brazilijska ☒	62 (1,2)	449 (5,5)	10 (0,6)	404 (9,9)	28 (1,0)	377 (7,0)
Bolgarija	65 (1,2)	555 (2,6)	21 (1,0)	541 (5,2)	14 (0,9)	476 (7,8)
Kitajski Tajpej	80 (0,7)	553 (2,0)	12 (0,6)	533 (3,2)	8 (0,5)	469 (4,6)
Hrvaška	67 (1,1)	563 (2,4)	23 (1,2)	559 (4,0)	10 (0,7)	513 (6,1)
Ciper	75 (0,8)	519 (2,9)	16 (0,6)	507 (3,8)	9 (0,4)	454 (4,8)
Češka republika	61 (0,9)	546 (2,3)	26 (0,7)	549 (3,0)	12 (0,7)	493 (4,6)
Danska	68 (0,8)	544 (2,3)	24 (0,8)	544 (3,0)	8 (0,4)	503 (6,4)
Egipt	22 (1,1)	397 (6,0)	20 (1,4)	387 (8,9)	58 (1,7)	379 (5,5)
Anglija ☒	65 (1,0)	564 (2,7)	26 (0,9)	561 (3,4)	9 (0,5)	508 (5,4)
Finska	47 (0,7)	554 (2,4)	42 (0,7)	555 (2,3)	10 (0,5)	508 (5,8)
Francija	82 (0,7)	520 (2,4)	11 (0,6)	506 (4,7)	7 (0,4)	458 (5,9)
Gruzija	56 (1,1)	509 (2,9)	22 (0,9)	499 (3,9)	22 (0,9)	459 (4,5)
Nemčija	81 (0,8)	535 (2,2)	10 (0,5)	526 (4,5)	9 (0,5)	469 (5,2)
Posebna upravna regija Hongkong	89 (0,5)	578 (2,5)	9 (0,5)	558 (4,9)	2 ~	~
Madžarska	50 (0,9)	551 (3,2)	37 (0,8)	546 (3,9)	14 (0,8)	482 (6,4)
Islamska republika Iran ☒	62 (1,3)	426 (4,5)	18 (0,9)	425 (6,9)	21 (1,1)	370 (9,0)
Irska	64 (1,2)	586 (2,7)	28 (1,1)	577 (3,2)	9 (0,6)	520 (5,7)
Izrael ☒	55 (0,8)	527 (2,2)	22 (0,6)	508 (3,7)	23 (0,8)	475 (3,6)
Italija	76 (0,8)	545 (2,1)	12 (0,5)	531 (3,4)	11 (0,6)	498 (3,8)
Jordanija	62 (1,5)	402 (5,7)	19 (1,4)	376 (8,9)	19 (1,2)	334 (9,0)
Kazahstan	57 (1,0)	519 (2,8)	17 (0,6)	502 (3,9)	25 (0,9)	471 (3,1)
Kosovo	63 (1,3)	435 (3,1)	16 (0,9)	424 (4,9)	22 (1,0)	386 (4,8)
Latvija	76 (0,9)	531 (2,6)	14 (0,7)	534 (3,4)	10 (0,6)	506 (6,1)
Litva	75 (1,2)	557 (2,3)	15 (0,7)	559 (4,0)	10 (0,9)	514 (4,4)
Posebna upravna regija Makao	79 (0,6)	541 (1,4)	17 (0,5)	529 (2,7)	4 (0,3)	471 (6,6)
Malta	81 (0,7)	525 (2,4)	11 (0,6)	503 (5,8)	9 (0,5)	443 (8,1)
Črna gora	69 (0,8)	502 (1,8)	16 (0,5)	484 (3,7)	15 (0,6)	440 (3,2)
Maroko	79 (1,1)	383 (4,5)	9 (0,9)	352 (8,5)	12 (0,7)	334 (7,9)
Nizozemska	76 (0,9)	532 (2,6)	16 (0,8)	525 (4,3)	8 (0,4)	494 (5,1)
Nova Zelandija	55 (0,8)	535 (2,5)	25 (0,7)	542 (2,9)	20 (0,7)	465 (4,3)
Severna Makedonija	68 (1,6)	461 (5,1)	14 (0,9)	434 (7,0)	19 (1,3)	394 (6,9)
Severna Irska	74 (1,0)	574 (2,7)	19 (0,9)	563 (4,0)	7 (0,5)	506 (7,7)
Norveška (5)	68 (0,8)	543 (2,1)	24 (0,7)	543 (2,8)	8 (0,5)	505 (5,5)
Oman	62 (1,1)	450 (3,8)	14 (0,7)	411 (7,0)	23 (0,9)	396 (5,3)
Poljska	70 (0,9)	559 (2,2)	18 (0,8)	551 (3,2)	12 (0,7)	500 (6,4)
Portugalska	85 (0,7)	526 (2,0)	7 (0,4)	513 (4,9)	8 (0,5)	459 (5,4)
Katar	64 (1,0)	511 (3,4)	13 (0,6)	462 (7,3)	23 (0,8)	431 (4,5)
Ruska federacija	76 (1,0)	570 (3,3)	14 (0,6)	578 (4,0)	10 (0,9)	528 (8,4)
Savdska Arabija	67 (1,2)	468 (3,4)	14 (0,8)	427 (7,4)	18 (1,0)	402 (5,7)
Srbija	64 (1,5)	523 (3,0)	23 (1,1)	523 (4,0)	13 (1,0)	457 (6,1)
Singapur	81 (0,6)	599 (2,7)	12 (0,4)	568 (5,1)	7 (0,4)	489 (5,9)
Slovaška republika	48 (1,0)	544 (2,7)	31 (1,0)	539 (3,8)	21 (0,9)	486 (4,9)
Slovenija	74 (0,7)	528 (2,0)	15 (0,7)	518 (3,6)	11 (0,5)	472 (4,9)
Južnoafriška republika ☒	43 (1,4)	331 (7,3)	15 (0,8)	279 (7,5)	42 (1,0)	264 (4,1)
Španija	77 (0,8)	530 (2,3)	10 (0,5)	518 (4,7)	13 (0,7)	476 (4,0)
Švedska	61 (0,8)	549 (2,3)	27 (0,8)	553 (3,1)	13 (0,6)	508 (4,1)
Turčija	65 (1,1)	513 (3,5)	14 (0,6)	491 (4,8)	21 (0,8)	452 (4,9)
Združeni arabski emirati	65 (0,4)	521 (1,7)	16 (0,3)	440 (4,3)	19 (0,3)	401 (3,0)
Združene države Amerike	71 (1,3)	558 (6,8)	19 (1,1)	554 (8,1)	10 (1,1)	483 (11,7)
Uzbekistan	63 (1,3)	450 (2,9)	14 (0,7)	433 (4,6)	22 (1,1)	408 (3,5)
Mednarodno povprečje	67 (0,1)	515 (0,4)	18 (0,1)	500 (0,7)	15 (0,1)	455 (0,8)
Referenčne udeležence						
Alberta, Kanada	65 (1,0)	550 (3,5)	21 (0,8)	545 (4,7)	14 (1,0)	495 (6,1)
Britanska Kolumbija, Kanada	64 (1,2)	545 (3,5)	22 (1,0)	541 (4,3)	14 (0,9)	495 (5,7)
Nova Fundlandija in Labrador, Kanada	64 (1,5)	530 (3,7)	23 (1,0)	530 (3,8)	13 (1,1)	490 (5,3)
Quebec, Kanada	75 (0,9)	555 (2,8)	18 (0,7)	552 (5,0)	7 (0,5)	515 (5,5)
Mesto Moskva, Ruska federacija	72 (0,8)	599 (2,1)	19 (0,6)	606 (2,8)	9 (0,5)	575 (3,9)
Južnoafriška republika (6) ☒	53 (1,3)	421 (5,3)	15 (0,8)	368 (7,3)	31 (1,0)	338 (4,5)
Abu Dabi, ZAE	57 (0,8)	498 (3,6)	18 (0,5)	379 (6,6)	24 (0,6)	361 (4,6)
Dubaj, ZAE	75 (0,6)	569 (1,4)	14 (0,5)	540 (4,2)	11 (0,5)	469 (4,1)

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Zaradi zaokroževanja so nekateri rezultati lahko videti nedosledni. Tilda (~) pomeni, da ni dovolj podatkov za poročanje o rezultatih.

V večini držav in referenčnih udeleženk, sodelujočih v PIRLS 2021 je vsaj polovica učencev poročala, da v šoli ne manjkajo »nikoli ali skoraj nikoli«. V 22 državah je to možnost odgovora izbralo več kot 70 % učencev. Ta splošna ugotovitev kaže na spodbudno globalno normo glede obiskovanja šole.

V mednarodnem povprečju je bilo poročanje o manjšem številu izostankov povezano z boljšimi bralnimi dosežki. Za 67 % učencev, ki niso bili odsotni »nikoli ali skoraj nikoli«, je bil povprečen bralni dosežek 515 točk, primerjaje s 500 točkami za 18 % učencev, ki so bili odsotni »enkrat na mesec ali na dva meseca«, in primerjaje s 455 točkami za 15 % učencev, ki so bili odsotni »enkrat na teden ali na dva tedna«.

Moč in smer povezave med pogostostjo odsotnosti in povprečnimi bralnimi dosežki se med državami precej razlikujeta. Razlike v povprečnih bralnih dosežkih med učenci, ki niso odsotni »nikoli ali skoraj nikoli«, in tistimi, ki so odsotni »enkrat na mesec ali na dva meseca«, se gibljejo od 81 točk prednosti za učence z najmanj odsotnostmi v Združenih arabskih emiratih do osem točk razlike v korist tistih, ki so odsotni nekoliko pogosteje, v Ruski federaciji.

Razlike v dosežkih med učenci, ki so izostali »enkrat na mesec ali na dva meseca«, in tistimi, ki so izostali »enkrat na teden ali na dva tedna«, so izrazitejše in na mednarodni ravni v povprečju za 45 točk ugodnejše za učence z manj izostanki. Vendar pa se te razlike še vedno zelo razlikujejo, od velike razlike, 79 točk, v Singapurju do skromne razlike, osem točk, v Egiptu.

Pomembno je upoštevati morebitni vpliv pandemije covid-19 na poročila učencev o izostankih v času, ko so bili zbrani podatki PIRLS 2021. Zaradi hibridnih učnih modelov, ki jih je zahtevala pandemija, so učenci morda kot primere odsotnosti vključili dneve učenja na domu. Več podrobnosti o tem, kako je pandemija covid-19 vplivala na zbiranje podatkov PIRLS 2021, je na voljo v publikaciji Mednarodni rezultati PIRLS 2021 (PIRLS 2021 International Results in Reading).

Čeprav se velikost razlik v dosežkih med državami razlikuje, rezultati v Tabeli 5 kažejo, da je redno obiskovanje šole pomembno za boljše učne dosežke. Pri razmisleku o tej interpretaciji je treba upoštevati več dejavnikov, kot so npr. združene kategorije odgovorov in morebitni vpliv pandemije covid-19 na odgovore učencev. Podrobnosti o tem, kako je pandemija covid-19 vplivala na izobraževalne sisteme držav v času zbiranja podatkov PIRLS 2021, so na voljo v Enciklopediji PIRLS 2021 ([PIRLS 2021 Encyclopedia](#)). Izobraževalci in oblikovalci politik lahko podatke PIRLS 2021 uporabijo za raziskovanje praks, ki spodbujajo podporno okolje in zagotavljajo, da lahko učenci obiskujejo šolo, s ciljem spodbujanja ne le učnega napredka, temveč tudi robustnega občutka blagostanja med četrtošolci.

Profili blagostanja učencev z uporabo večravenske analize latentnih razredov

Sodobne teorije blagostanja v nasprotju z merami, ki upoštevajo le posamezne komponente, upoštevajo večrazsežnostni pristop kot temeljni način razumevanja blagostanja. V tabelah 1 do 5 so predstavljeni rezultati posameznih lestvic oz. postavk, ki kažejo na različne vidike blagostanja učencev, in njihova povezanost z bralnimi dosežki. Občutek pripadnosti šoli, ki ga čutijo učenci, ter njihove izkušnje z medvrstniškim nasiljem, lakoto, utrujenostjo in odsotnostjo od pouka skupaj ponujajo delni, a pomemben vpogled v subjektivne izkušnje učencev, ki so povezane z blagostanjem v šoli. Predhodne raziskave so te pojave preučevale kot napovednike subjektivnega blagostanja učencev, njihova celostna analiza pa lahko zagotovi koristen vpogled v izkušnje učencev.^{62, 63, 64, 65} Izkušnje učencev z medvrstniškim nasiljem lahko prispevajo k negativnim afektivnim izkušnjam v šoli, medtem ko stališča, povezana s pripadnostjo šoli, prispevajo k izkušnji pozitivnih čustev v šoli. Utrujenost, lakoto in izostajanje učencev od pouka je mogoče razumeti kot posredne mere stopnje šolske vključenosti, ki vpliva na afektivne in kognitivne razsežnosti blagostanja.

Analiza latentnih razredov (ALR) je zmogljiva in široko uporabna statistična metoda za prepoznavanje skupin primerov z različnimi profili v kompleksnih podatkovnih bazah.⁶⁶ Ta analitična metoda ima zaradi svoje metodološke natančnosti in prilagodljivosti pri združevanju različnih nelinearno povezanih spremenljivk dolgo zgodovino pri raziskovanju kompleksnih subjektivnih izkušenj ter stališč v izobraževalnem kontekstu, vključno z blagostanjem učencev.^{67, 68, 69, 70} ALR fleksibilno združuje različne mere tako, da jim dodeli različne uteži, ter tako razlikuje med vsebinsko pomembnimi vzorci v izkušnjah učencev. Večravenska analiza latentnih razredov (VALR) nadgrajuje tradicionalno ALR z upoštevanjem, da se lahko velikosti latentnih razredov med različnimi skupinami, kot so države, razlikujejo.^{71, 72} Pristop VALR omogoča preverjanje, ali se zastopanost posameznih izločenih latentnih razredov razlikuje med državami v mednarodnem vzorcu učencev iz različnih kulturnih okolij in izobraževalnih sistemov.

Rezultati v tem razdelku opisujejo profile blagostanja učencev, ki so bili izločeni na podlagi vseh mer, o katerih smo poročali v prejšnjih razdelkih, in ki so sedaj s pomočjo VALR združeni v celoviti analizi blagostanja. Ta analitični postopek je združil podatke o samozaznanem občutku pripadnosti šoli ter izkušnjah z medvrstniškim nasiljem, lakoto, utrujenostjo in izostajanjem od pouka, da bi ustvarili večplasten kazalnik blagostanja učencev. S tem postopkom je mogoče razbrati ločene skupine učencev, ki so imeli podobne vzorce odgovorov pri omenjenih spremenljivkah, in dobiti vpogled v to, kako ti dejavniki vplivajo na blagostanje ter kako so povezani z bralnimi dosežki. Kot smo že zapisali, omenjenih pet kazalnikov v celoti ne zajema vseh vidikov konstrukta subjektivnega blagostanja, vendar jih je mogoče povezati z afektivnimi in s kognitivnimi izkušnjami učencev v šoli.

Na podlagi podatkov iz PIRLS 2021 smo z uporabo VALR določili štiri latentne razrede, ki opisujejo različne vzorce subjektivnega blagostanja sodelujočih učencev. Tabela 6 prikazuje, kako se ti štirje razredi razlikujejo po petih kazalnikih, vključenih v analizo. Vsak razred je opisan z mednarodno povprečno lestvično kategorijo ali odgovorom pri postavki za vsak kazalnik s pripadajočo standardno napako v oklepaju. Opomba k tabeli vsebuje informacije o tem, kako razlagati povprečja glede na posamezne kategorije lestvice ali odgovorne lestvice.

Tabela 6: Povzetek kazalnikov blagostanja po latentnih razredih

	Razred 1	Razred 2	Razred 3	Razred 4
Občutek pripadnosti šoli	1,1 (0,00)	1,3 (0,00)	2,0 (0,00)	1,2 (0,00)
Medvrstniško nasilje	1,6 (0,00)	1,3 (0,00)	2,0 (0,00)	1,2 (0,00)
Utrujeni ob prihodu v šolo	2,4 (0,00)	2,6 (0,00)	1,9 (0,00)	3,6 (0,00)
Lačni ob prihodu v šolo	2,1 (0,00)	2,9 (0,00)	2,1 (0,01)	3,5 (0,00)
Pogostost izostankov	3,7 (0,01)	4,6 (0,00)	3,8 (0,01)	4,5 (0,01)

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Opomba: kategorije za vsakega od indikatorjev so številsko kodirane, kot je opisano v nadaljevanju. Občutek pripadnosti šoli: 1 = močen občutek pripadnosti; 2 = nekolikošen občutek pripadnosti; 3 = šibek občutek pripadnosti šoli. Medvrstniško nasilje: 1 = nikoli ali skoraj nikoli niso žrtev; 2 = žrtev približno enkrat mesečno; 3 = žrtev približno enkrat tedensko. Utrujeni ob prihodu v šolo: 1 = vsak dan; 2 = skoraj vsak dan; 3 = včasih; 4 = nikoli. Lačni ob prihodu v šolo: 1 = vsak dan; 2 = skoraj vsak dan; 3 = včasih; 4 = nikoli. Pogostost izostankov: 1 = enkrat tedensko; 2 = enkrat v dveh tednih; 3 = enkrat mesečno; 4 = enkrat vsaka dva meseca; 5 = nikoli ali skoraj nikoli.

Razredi, izločeni z uporabo VALR, omogočajo združevanje podatkov posameznih kazalnikov, ki niso nujno razvrščeni vzdolž linearnega kontinuuma blagostanja učencev. Namesto tega predstavljajo različne profile izkušenj učencev glede na pet kazalnikov blagostanja, ki smo jih vključili v analizo. Štiri razrede lahko opišemo na naslednji način:

- **Razred 1:** močen občutek pripadnosti šoli, žrtve medvrstniškega nasilja približno enkrat mesečno, utrujenost skoraj vsak dan, lakota skoraj vsak dan, izostanek enkrat na dva meseca.
- **Razred 2:** močen občutek pripadnosti šoli, nikoli ali skoraj nikoli žrtve medvrstniškega nasilja, včasih utrujeni, včasih lačni, nikoli ali skoraj nikoli ne izostajajo od pouka.
- **Razred 3:** nekolikošen občutek pripadnosti šoli, žrtve medvrstniškega nasilja približno enkrat mesečno, utrujenost skoraj vsak dan, lakota skoraj vsak dan, izostajanje enkrat na dva meseca.
- **Razred 4:** močen občutek pripadnosti šoli, nikoli ali skoraj nikoli žrtve medvrstniškega nasilja, nikoli utrujeni, nikoli lačni, nikoli ali skoraj nikoli ne izostajajo od pouka.

Ti vzorci so med državami primerljivi za vse štiri razrede.

V Tabeli 7 so prikazani deleži učencev, ki spadajo v vsakega od štirih latentnih razredov, ustvarjenih s postopkom VALR, skupaj z njihovimi povprečnimi bralnimi dosežki. V povprečju je v vseh državah največji razred 2, ki vključuje 33 % učencev, sledijo mu razred 3 s 25 % učencev, razred 4 z 22 % učencev in razred 1 z 20 % učencev.

Tabela 7: Profili blagostanja učencev

Poročila učencev

Testirani učenci četrtega razreda na koncu šolskega leta.

☒ Testiranje eno leto kasneje, kot je bilo prvotno načrtovano.

☐ Zapozneno testiranje kohorte četrtošolcev ob vstopu v peti razred.

Država	Razred 1		Razred 2		Razred 3		Razred 4	
	Povprečna velikost razreda (delež)	Pogojni povprečni dosežek	Povprečna velikost razreda (delež)	Pogojni povprečni dosežek	Povprečna velikost razreda (delež)	Pogojni povprečni dosežek	Povprečna velikost razreda (delež)	Pogojni povprečni dosežek
Albanija	31 (0,9)	500 (3,6)	6 (0,2)	518 (4,3)	1 ~	~	62 (1,1)	519 (3,2)
Avstralija ☒	6 (0,2)	519 (4,3)	44 (0,6)	556 (2,3)	37 (0,8)	519 (2,7)	13 (0,5)	556 (3,7)
Avstrija	6 (0,2)	511 (2,8)	55 (0,7)	541 (2,3)	26 (0,7)	505 (2,8)	12 (0,5)	540 (3,3)
Azerbajdžan	34 (0,7)	428 (3,7)	4 (0,1)	454 (4,6)	10 (0,4)	410 (5,2)	52 (1,0)	454 (3,8)
Bahrajn	40 (0,6)	448 (3,1)	15 (0,3)	489 (3,4)	17 (0,5)	408 (4,4)	28 (0,7)	489 (3,8)
Belgija (flamski del)	12 (0,3)	505 (2,6)	41 (0,6)	522 (2,3)	35 (0,8)	496 (2,8)	12 (0,5)	522 (2,9)
Belgija (francoski del)	7 (0,2)	491 (3,3)	26 (0,5)	509 (3,1)	58 (0,8)	487 (2,7)	9 (0,2)	506 (3,4)
Brazilija ☒	43 (0,6)	418 (5,2)	9 (0,3)	466 (4,9)	28 (0,9)	395 (6,1)	20 (0,8)	432 (8,8)
Bolgarija	28 (0,8)	518 (4,3)	34 (0,8)	556 (3,0)	14 (0,6)	522 (5,3)	24 (0,9)	552 (4,0)
Kitajski Tajpej	2 ~	~	39 (0,5)	554 (2,0)	26 (0,7)	522 (3,2)	34 (0,7)	551 (2,4)
Hrvaška	2 ~	~	45 (1,0)	569 (2,4)	44 (1,3)	543 (3,0)	10 (0,6)	563 (4,4)
Ciper	5 (0,1)	487 (4,2)	29 (0,5)	520 (3,1)	29 (0,8)	486 (3,2)	37 (0,8)	526 (2,9)
Češka republika	11 (0,3)	522 (3,2)	44 (0,7)	556 (2,4)	36 (0,9)	523 (2,7)	9 (0,4)	550 (3,7)
Danska	1 ~	~	67 (0,6)	545 (2,2)	21 (0,7)	515 (3,4)	10 (0,4)	553 (3,1)
Egipt	63 (0,9)	383 (5,5)	1 ~	~	24 (1,0)	348 (5,7)	13 (0,7)	409 (7,8)
Anglija ☒	3 (0,1)	536 (3,8)	53 (1,0)	569 (2,5)	35 (1,1)	537 (2,6)	9 (0,3)	575 (4,3)
Finska	3 (0,1)	520 (4,9)	74 (0,7)	556 (2,2)	15 (0,7)	519 (3,6)	8 (0,4)	554 (4,0)
Francija	3 (0,1)	499 (4,4)	52 (0,6)	523 (2,5)	28 (0,7)	494 (3,0)	17 (0,5)	520 (3,5)
Gruzija	25 (0,6)	475 (3,4)	29 (0,7)	499 (2,6)	5 (0,3)	456 (5,8)	41 (1,1)	507 (2,8)
Nemčija	9 (0,2)	508 (2,7)	52 (0,5)	537 (2,1)	26 (0,6)	496 (2,7)	13 (0,4)	538 (3,1)
Posebna upravna regija Hongkong	1 ~	~	59 (0,6)	578 (2,5)	22 (0,6)	553 (4,3)	18 (0,5)	580 (3,5)
Madžarska	9 (0,2)	524 (4,9)	40 (0,8)	557 (3,2)	48 (0,9)	527 (3,8)	3 (0,2)	547 (6,5)
Islamska republika Iran ☒	22 (0,7)	396 (6,4)	8 (0,2)	442 (5,1)	20 (0,9)	398 (7,1)	50 (1,3)	422 (5,0)
Irska	1 ~	~	65 (0,8)	587 (2,5)	22 (0,8)	548 (2,7)	11 (0,5)	584 (4,2)
Izrael ☒	26 (0,6)	503 (2,6)	20 (0,4)	530 (2,2)	48 (0,8)	504 (2,6)	6 (0,3)	519 (4,5)
Italija	30 (0,5)	533 (2,6)	29 (0,5)	554 (2,1)	31 (0,7)	521 (2,3)	10 (0,3)	552 (3,1)
Jordanija	36 (0,9)	373 (5,9)	12 (0,4)	393 (6,5)	10 (0,8)	347 (7,8)	43 (1,3)	391 (7,2)
Kazahstan	33 (0,5)	494 (2,7)	19 (0,3)	524 (2,7)	19 (0,6)	491 (4,1)	29 (0,7)	509 (3,1)
Kosovo	47 (0,9)	405 (3,7)	6 (0,2)	438 (3,8)	2 ~	~	46 (0,9)	436 (3,1)
Latvija	7 (0,2)	518 (4,8)	40 (0,8)	543 (1,9)	48 (1,0)	514 (3,3)	6 (0,4)	546 (5,8)
Litva	3 (0,1)	532 (4,0)	47 (1,0)	566 (2,2)	40 (1,0)	536 (2,7)	10 (0,4)	558 (3,7)
Posebna upravna regija Makao	1 ~	~	42 (0,5)	542 (1,5)	30 (0,5)	513 (1,7)	28 (0,5)	550 (2,0)
Malta	34 (0,6)	507 (3,2)	30 (0,5)	533 (2,4)	21 (0,7)	495 (4,2)	15 (0,5)	524 (3,5)
Črna gora	46 (0,6)	478 (1,9)	10 (0,2)	501 (2,5)	8 (0,3)	455 (3,1)	36 (0,8)	502 (2,4)
Maroko	42 (0,9)	371 (5,1)	9 (0,3)	388 (5,2)	8 (0,5)	338 (6,2)	41 (1,1)	377 (5,0)
Nizozemska	7 (0,2)	514 (3,8)	55 (0,7)	535 (2,3)	19 (0,7)	501 (3,5)	18 (0,7)	537 (3,7)
Nova Zelandija	21 (0,4)	507 (2,8)	31 (0,5)	553 (2,3)	42 (0,6)	503 (2,7)	5 (0,2)	545 (3,5)
Severna Makedonija	44 (1,0)	424 (5,8)	16 (0,5)	458 (5,0)	4 (0,3)	391 (9,3)	37 (1,0)	461 (5,5)
Severna Irska	4 (0,1)	547 (3,7)	62 (0,8)	578 (2,6)	26 (0,9)	536 (3,1)	9 (0,4)	577 (4,2)
Norveška (5)	3 (0,1)	517 (3,7)	66 (0,6)	546 (1,8)	21 (0,6)	516 (2,5)	10 (0,4)	545 (3,7)
Oman	35 (0,7)	424 (4,1)	9 (0,2)	451 (4,6)	19 (0,7)	393 (4,7)	37 (1,0)	449 (4,1)
Poljska	2 ~	~	50 (0,7)	560 (2,0)	29 (0,7)	525 (3,1)	20 (0,6)	561 (3,4)
Portugalska	25 (0,5)	502 (2,7)	29 (0,5)	531 (2,3)	9 (0,3)	499 (4,0)	37 (0,7)	529 (2,4)
Katar	36 (0,4)	487 (3,8)	14 (0,4)	522 (3,5)	32 (0,9)	450 (4,0)	18 (0,7)	513 (4,4)
Ruska federacija	2 ~	~	35 (0,7)	578 (3,3)	47 (1,1)	559 (3,8)	16 (0,7)	571 (5,1)
Savdska Arabija	45 (0,6)	450 (3,6)	6 (0,2)	476 (3,5)	23 (0,7)	408 (4,5)	25 (0,7)	477 (3,5)
Srbija	10 (0,4)	482 (6,0)	50 (0,7)	522 (2,7)	10 (0,6)	485 (4,6)	31 (0,9)	519 (4,1)
Singapur	4 (0,1)	562 (4,1)	46 (0,5)	605 (2,8)	36 (0,6)	562 (3,7)	13 (0,4)	603 (4,0)
Stovaška republika	24 (0,5)	513 (3,5)	36 (0,6)	546 (2,8)	33 (0,8)	521 (2,9)	7 (0,4)	533 (5,4)
Slovenija	9 (0,2)	504 (2,6)	44 (0,7)	536 (1,8)	35 (0,8)	498 (2,3)	12 (0,5)	535 (3,0)
Južnoafriška republika ☒	34 (0,5)	290 (4,4)	1 ~	~	40 (1,1)	263 (5,1)	25 (1,0)	324 (6,7)
Španija	27 (0,5)	509 (2,1)	33 (0,5)	535 (2,3)	17 (0,6)	501 (2,5)	22 (0,5)	532 (3,5)
Švedska	2 ~	~	58 (0,7)	555 (2,2)	27 (0,8)	520 (2,5)	13 (0,5)	545 (4,2)
Turčija	42 (0,7)	490 (3,6)	24 (0,4)	512 (3,2)	10 (0,4)	455 (4,9)	25 (0,5)	509 (4,1)
Združeni arabski emirati	38 (0,2)	481 (2,0)	16 (0,2)	536 (1,9)	29 (0,4)	432 (2,6)	17 (0,3)	523 (2,0)
Združene države Amerike	11 (0,5)	538 (5,7)	51 (1,4)	566 (5,6)	33 (1,6)	519 (8,2)	5 (0,5)	567 (11,1)
Uzbekistan	19 (0,6)	416 (3,9)	4 (0,2)	445 (3,8)	6 (0,4)	379 (5,9)	71 (0,9)	447 (2,6)
Mednarodno povprečje	20 (0,1)	488 (0,6)	33 (0,1)	520 (0,5)	25 (0,1)	477 (0,6)	22 (0,1)	516 (0,6)
Referenčne udeležence								
Alberta, Kanada	17 (0,4)	526 (4,5)	44 (0,8)	553 (3,3)	25 (0,9)	513 (4,8)	14 (0,6)	554 (3,8)
Britanska Kolumbija, Kanada	12 (0,4)	516 (4,4)	47 (0,9)	552 (3,4)	29 (0,8)	512 (3,9)	12 (0,5)	547 (4,7)
Nova Fundlandija in Labrador, Kanada	12 (0,4)	511 (3,9)	49 (1,1)	536 (3,2)	32 (1,2)	505 (3,8)	7 (0,3)	534 (6,1)
Quebec, Kanada	9 (0,2)	543 (2,9)	48 (0,8)	560 (2,6)	34 (0,9)	539 (3,3)	9 (0,4)	556 (4,9)
Mesto Moskva, Ruska federacija	1 ~	~	29 (0,6)	609 (2,1)	57 (1,0)	590 (2,4)	13 (0,7)	613 (2,8)
Južnoafriška republika (6) ☒	29 (0,5)	380 (4,0)	4 (0,2)	451 (7,8)	37 (0,9)	350 (4,9)	30 (0,9)	421 (5,8)
Abu Dabi, ZAE	36 (0,5)	452 (3,6)	9 (0,2)	520 (3,8)	43 (0,6)	392 (3,6)	12 (0,4)	507 (4,7)
Dubaj, ZAE	26 (0,3)	535 (2,2)	37 (0,4)	575 (1,7)	19 (0,5)	514 (2,6)	19 (0,3)	567 (2,2)

() Standardne napake so navedene v oklepajih. Zaradi zaokroževanja so nekateri rezultati lahko videti nedosledni.

Tilda (~) pomeni, da ni dovolj podatkov za poročanje o rezultatih.

Čeprav rezultati v Tabeli 7 kažejo, da obstaja določena povezanost med uvrstitvijo v latentni razred in bralnimi dosežki, te povezanosti ni mogoče razložiti preprosto. Povprečni dosežek je najvišji pri učencih v 2. razredu (520 točk na lestvici), učenci v 4. razredu pa imajo v povprečju podoben dosežek (516 točk). Pri tem moramo upoštevati, da sta si razreda 2 in 4 podobna po tem, da ju opredeljujejo visoka stopnja pripadnosti, nizka pogostost medvrstniškega nasilja in redko izostajanje od pouka. Razlikujeta se le glede poročanja o utrujenosti in lakoti. V primerjavi z razredoma 2 in 4 imajo učenci, uvrščeni v razreda 1 in 3, sorazmerno nižje povprečne dosežke (488 oz. 477) ter poročajo o nekoliko pogostejšem medvrstniškem nasilju in izostankih.

Na razlike v povprečnih dosežkih med razredi lahko vplivajo razlike v razmerju med številčnostjo razredov med posameznimi državami. V razrede, ki imajo v mednarodnem povprečju nižje dosežke, je verjetno razvrščenih primerjalno več učencev iz manj uspešnih držav, medtem ko je v razredih z višjim mednarodnim povprečjem večji delež učencev iz uspešnejših držav. V tem smislu sta zanimiva primera Hongkonga in Jordanije. V razreda 2 in 4, ki imata najvišje bralne dosežke, je razvrščena večina učencev iz uspešnejšega Hongkonga. Velik delež učencev v Hongkongu je poročal, da so ob prihodu v šolo »včasih« ali »pogosto« lačni in utrujeni, prav tako je velik delež učencev poročal tudi o manjši pogostosti medvrstniškega nasilja in redkih izostankih. Nasprotno pa je bilo v Jordaniji v razreda 2 in 4 z višjimi dosežki uvrščenih 55 % učencev. Manj učencev kot v Hongkongu je v Jordaniji poročalo, da so v šolo »pogosto« prihajali lačni ali utrujeni, vendar jih je manj poročalo tudi o najredkejšem medvrstniškem nasilju in izostajanju od pouka.

Profili, izločeni z VALR, in njihova povezanost z bralnimi dosežki ponujajo informacije o tem, kako so različni kazalniki blagostanja in kombinacije teh kazalnikov povezani z bralnimi dosežki učencev v PIRLS 2021. Ta analiza se je pri iskanju vsebinsko smiselnih skupin oprla na statistične povezave med samoporočanji učencev in ni odvisna od razumevanja, zakaj se ti vzorci med državami lahko razlikujejo. Vzročnost ni niti predpogoj za te analize niti ni predpostavljena z rezultati. Namesto tega je VALR razkrila le vzorce razlik v samoocenah in njihovo spremenljivost med državami ter povezanost latentnih razredov z bralnimi dosežki med državami in v mednarodnem povprečju.

Zaključek

Podatki PIRLS 2021, predstavljeni v tem poročilu, opozarjajo na več pomembnih ugotovitev in vprašanj na področju blagostanja učencev. Rezultati so lahko pomembni za prihodnje raziskave in ukrepe, katerih cilj je izboljšati blagostanje učencev po vsem svetu.

- 1. Čeprav je večji občutek pripadnosti šoli na splošno povezan z boljšimi bralnimi dosežki, se jakost te povezave med državami razlikuje.** K temu lahko prispevajo kulturne razlike v zaznavanju in načinih odgovarjanja na vprašanja. Za preučitev te predpostavke so potrebne nadaljnje raziskave.
- 2. V večini držav se razmeroma malo učencev pogosto sooča z medvrstniškim nasiljem, vendar učenci, ki so pogosto žrtve medvrstniškega nasilja, izkazujejo slabše bralne dosežke kot njihovi vrstniki.** S poglobljenimi in nadzorovanimi raziskavami na ravni držav bi lahko ocenili, ali lahko zmanjšanje izkušenj učencev z medvrstniškim nasiljem privede do boljših učnih dosežkov.

3. **Teoretični kazalniki fizioloških stanj učencev, kot sta utrujenost in lakota, zahtevajo upoštevanje drugih kontekstualnih dejavnikov, da bi prišli do smiselnih sklepov o njihovi povezanosti z dosežki učencev.** Poročila učencev o njihovem počutju ob prihodu v šolo niso nujno odraz prikrajšanosti ali nižjega blagostanja, čeprav bi lahko bila. Potrebne so nadaljnje raziskave na ravni držav, da bi bolje opredelili povezave med temi spremenljivkami in učnimi dosežki.
4. **Redno obiskovanje šole je v večini držav, vključenih v PIRLS 2021, normativno, manj pogosti izostanki od pouka pa so na splošno povezani z boljšimi bralnimi dosežki.** Vendar je treba te podatke zaradi vpliva pandemije covid-19 v času zbiranja podatkov PIRLS 2021 razlagati previdno.
5. **Z vključitvijo več kazalnikov blagostanja in uporabo ustreznih statističnih metod lahko pokažemo, kako se vzorci odgovorov učencev razlikujejo med državami.** Z VALR smo uporabili podatke posameznih kazalnikov blagostanja za oblikovanje skupin učencev. Te skupine je mogoče opisati z uporabo prvotnih kazalnikov, opredelitve pa so, skupaj z bralnimi dosežki, primerljive med državami. Rezultati, pridobljeni s to analizo, so podprli ugotovitve, ki so bile opisane v zvezi s posameznimi kazalniki. Za dva razreda z višjimi povprečnimi dosežki so v primerjavi z drugimi skupinami značilni relativno nižja izpostavljenost medvrstniškemu nasilju in redkejša izostajanje od pouka ter višja pripadnosti šoli. Pozornost na razlike v velikosti razredov med posameznimi državami je pomembna pri razlagi razlik v povprečnih bralnih dosežkih med skupinami.

Prihodnje usmeritve

PIRLS 2021 vključuje več kazalnikov subjektivnega blagostanja učencev, vendar bi bilo mogoče ta kompleksen konstrukt še bolj zajeti in izmeriti. Večje upoštevanje različnih vidikov blagostanja učencev je prednostna naloga za naslednji cikel PIRLS leta 2026. Na podlagi temeljev, postavljenih v PIRLS 2021, bo prihodnje ocenjevanje vključevalo strokovne poglede in inovativne metodologije, da bi omogočili celovitejši prikaz blagostanja učencev. V tem skupnem prizadevanju bodo sodelovali raziskovalci iz Mednarodnega študijskega centra TIMSS in PIRLS na Boston College, skupaj s strokovnjaki za oblikovanje vprašalnikov in z nacionalnimi raziskovalnimi koordinatorji, ki predstavljajo različne države (in referenčne udeleženke – op. p.), ki sodelujejo v PIRLS.

Raziskava PIRLS 2026 bi se morala zavezati, da se bi bolj poglobila v razumevanje blagostanja učencev, kar presega učne dosežke. Vključitev vidikov čustvenih, socialnih in psiholoških izkušenj učencev bo omogočila oblikovanje celovitejše slike o njihovem blagostanju, ki bo upoštevala, da je ta konstrukt zapleten preplet učnih dosežkov, čustvene odpornosti in spodbudnega izobraževalnega okolja.

Priloga:

O PIRLS 2021

Cilj Mednarodne raziskave bralne pismenosti (PIRLS) iz leta 2021 je merjenje in primerjava bralnih dosežkov četrtošolcev po vsem svetu. PIRLS 2021 tako zagotavlja dragocen vpogled v razlike v bralnih dosežkih ter oblikovalcem politik in izobraževalcem pomaga razumeti dejavnike, povezane z bralnimi sposobnostmi učencev.

Podatki, predstavljeni v tem poročilu, izhajajo iz rezultatov preizkusa bralne pismenosti PIRLS 2021 in odgovorov na Vprašalnik za učence. PIRLS 2021 je zbiral tudi podatke od učencev, njihovih staršev, učiteljev in ravnateljev šol, podatke na ravni nacionalnih politik pa so zagotovili nacionalni koordinatorji iz sodelujočih držav in referenčnih udeleženk.

Pri interpretaciji podatkov PIRLS 2021 je treba upoštevati več pomembnih kontekstualnih dejavnikov. Zlasti je na vse podatke PIRLS 2021 verjetno do neke mere vplival začetek pandemije covid-19, kar je vplivalo tako na dosežke učencev kot na samo izvedbo PIRLS 2021. Dejavniki so podrobneje opisani v delu Mednarodni rezultati PIRLS 2021 ([PIRLS 2021 International Results in Reading](#)).

Na voljo so še številni viri, preko katerih lahko pridobite več informacij o PIRLS 2021 oz. ki omogočajo dostop do podatkov PIRLS 2021 in izvajanje drugih analiz.

- Raziskovalni okvir PIRLS 2021 ([PIRLS 2021 Assessment Frameworks](#)) vsebuje informacije o preizkusu bralne pismenosti PIRLS 2021, kontekstualnih vprašalnikih in zasnovi preverjanja branja.
- Mednarodni rezultati PIRLS 2021 ([PIRLS 2021 International Results in Reading](#)) vsebujejo povzetek bralnih dosežkov sodelujočih držav in informacije o tem, kako so različni kontekstualni dejavniki povezani z bralnimi dosežki učencev.
- Enciklopedija PIRLS 2021 ([PIRLS 2021 Encyclopedia](#)) vsebuje informacije o nacionalnih kontekstih držav, ki sodelujejo v raziskavi PIRLS 2021, vključno s poglavjem, v katerem vsaka država opisuje svoj izobraževalni sistem in nacionalne okoliščine, povezane s pandemijo covid-19.
- Tehnično poročilo PIRLS 2021: metode in procedure ([Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report](#)) vsebuje podrobnosti o razvoju instrumenta, zasnovi in izvedbi vzorca, delovanju ter analitičnih postopkih PIRLS 2021.
- Kontekstualni vprašalniki PIRLS 2021 ([PIRLS 2021 Context Questionnaires](#)) prikazujejo vse kontekstualne postavke, na katere so odgovarjali učenci, njihovi starši, ravnatelji, učitelji in nacionalni raziskovalni koordinatorji.
- Mednarodna podatkovna baza PIRLS 2021 ([PIRLS 2021 International Database](#)) vključuje podatke, zbrane s preizkusom branja in kontekstualnimi vprašalniki, ter ocene dosežkov in kontekstualnih lestvic za 57 držav in osem referenčnih udeleženk, ki so sodelovale v PIRLS 2021. Priloženi priročnik za uporabo podatkovne baze vsebuje informacije o vsebini podatkovne zbirke in virih za analizo.

Literatura

- 1 UNESCO. (2022). UNESCO strategy on education for health and well-being. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381728>
- 2 Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., in Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- 3 Heffner, A. L., in Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1681–1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- 4 Lyons, M. D., Huebner, E. S., in Hills, K. J. (2013). The dual-factor model of mental health: A short-term longitudinal study of school-related outcomes. *Social Indicators Research*, 114(2), 549–565. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0161-2>
- 5 OECD. (2015). PISA 2015 results (volume III): Students' well-being. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- 6 Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- 7 Diener, New findings and future directions for subjective well-being research.
- 8 Heffner in Antaramian, The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement.
- 9 Schimmack, U. (2008). The structure of subjective well-being. V M. Eid in R. J. Larsen (ur.), *The science of subjective well-being*. Guilford Press.
- 10 Soutter, A. K., O'Steen, B., in Gilmore, A. (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496–520. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>
- 11 Diener, E., in Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- 12 Huebner, E. S., in Hills, K. J. (2013). Assessment of subjective well-being in children and adolescents. V D. H. Saklofske, C. R. Reynolds in V. Schwan (ur.), *The Oxford handbook of child psychological assessment* (str. 773–787). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199796304.013.0034>
- 13 Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider in Luhman, Subjective well-being and academic achievement.
- 14 Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider in Luhman, Subjective well-being and academic achievement.
- 15 Hughes, J. N., Im, M. H., in Allee, P. J. (2015). Effect of school belonging trajectories in grades 6–8 on achievement: Gender and ethnic differences. *Journal of School Psychology*, 53(6), 493–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.08.001>
- 16 Korhonen, J., Linnanmäki, K., in Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- 17 Tian, L., Yu, T., in Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: The mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in Psychology*, 8, članek 37. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00037>
- 18 Hughes, Im in Allee, Effect of school belonging trajectories.
- 19 Tiliouine, H. (2015). School bullying victimisation and subjective well-being in Algeria. *Child Indicators Research*, 8(1), 133–150. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9286-y>

- 20 Fiedler, K., in Beier, S. (2014). Affect and cognitive processes in educational contexts. V: R. Pekrun in L. Linnenbrink-Garcia (ur.), *International handbook of emotions in education* (str. 36–55). Routledge/ Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch3>
- 21 Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- 22 Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- 23 Fredrickson, The role of positive emotions in positive psychology.
- 24 Huebner & Hills, Assessment of subjective well-being in children and adolescents.
- 25 Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., in Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- 26 Bückner, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider in Luhman, Subjective well-being and academic achievement.
- 27 Ayyash-Abdo, H., in Sánchez-Ruiz, M.-J. (2012). Subjective wellbeing and its relationship with academic achievement and multilinguality among Lebanese university students. *International Journal of Psychology*, 47(3), 192–202. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.614616>
- 28 Gilman, R., in Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- 29 Ng, Z. J., Huebner, E. S., in Hills, K. J. (2015). Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of School Psychology*, 53(6), 479–491. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.004>
- 30 Bückner, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider, & Luhman, Subjective well-being and academic achievement.
- 31 Ayyash-Abdo in Sánchez-Ruiz, Subjective wellbeing and its relationship to academic achievement.
- 32 Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., in Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, članek 1994. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- 33 Bückner, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider in Luhman, Subjective well-being and academic achievement.
- 34 Heffner in Antaramian, The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement.
- 35 Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., in Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249–262. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- 36 Ayyash-Abdo in Sánchez-Ruiz, Subjective wellbeing and its relationship to academic achievement.
- 37 Gilman in Huebner, Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction.
- 38 Courtney, M. G. R., Hernández-Torrano, D., Karakus, M., in Singh, N. (2023). Measuring student well-being in adolescence: Proposal of a five-factor integrative model based on PISA 2018 survey data. *Large-Scale Assessments in Education*, 11(1), članek 20. <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00170-y>
- 39 Tian, L., Zhang, L., Huebner, E. S., Zheng, X., in Liu, W. (2016). The longitudinal relationship between school belonging and subjective well-being in school among elementary school students. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1269–1285. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9436-5>

- 40 Cortina, K. S., Arel, S., in Smith-Darden, J. P. (2017). School belonging in different cultures: The effects of individualism and power distance. *Frontiers in Education*, 2, članek 56. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00056>
- 41 Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., Li, Z., Taki, M., Slee, P., Pepler, D., Sim, H., Craig, W., Swearer, S., in Kwak, K. (2009). Investigating the comparability of a self-report measure of childhood bullying across countries. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 82–93. <https://doi.org/10.1177/0829573509331614>
- 42 Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., in Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- 43 Adolphus, K., Lawton, C. L., in Dye, L. (2013). The effects of breakfast on behavior and academic performance in children and adolescents. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, članek 425. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00425>
- 44 Oginska, H., in Pokorski, J. (2006). Fatigue and mood correlates of sleep length in three age-social groups: School children, students, and employees. *Chronobiology International*, 23(6), 1317–1328. <https://doi.org/10.1080/07420520601089349>
- 45 Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A., in Bögels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews*, 14(3), 179–189. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2009.10.004>
- 46 Voulgaris, C. T., Smart, M. J., in Taylor, B. D. (2019). Tired of commuting? Relationships among journeys to school, sleep, and exercise among American teenagers. *Journal of Planning Education and Research*, 39(2), 142–154. <https://doi.org/10.1177/0739456X17725148>
- 47 Fredriksen, K., Rhodes, J., Reddy, R., in Way, N. (2004). Sleepless in Chicago: Tracking the effects of adolescent sleep loss during the middle school years. *Child Development*, 75(1), 84–95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00655.x>
- 48 Roberts, R. E., Roberts, C. R., in Duong, H. T. (2009). Sleepless in adolescence: Prospective data on sleep deprivation, health and functioning. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1045–1057. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.007>
- 49 Dewald, Meijer, Oort, Kerkhof in Bögels, The influence of sleep quality, sleep duration, and sleepiness.
- 50 Curcio, G., Ferrara, M., in De Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10(5), 323–337. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2005.11.001>
- 51 Dewald, Meijer, Oort, Kerkhof in Bögels, The influence of sleep quality, sleep duration, and sleepiness.
- 52 ALBashtawy, M. (2017). Breakfast eating habits among schoolchildren. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 118–123. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.05.013>
- 53 Keski-Rahkonen, A., Kaprio, J., Rissanen, A., Virkkunen, M., in Rose, R. J. (2003). Breakfast skipping and health-compromising behaviors in adolescents and adults. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57(7), članek 7. <https://doi.org/10.1038/sj.ejcn.1601618>
- 54 Videon, T. M., in Manning, C. K. (2003). Influences on adolescent eating patterns: The importance of family meals. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 32(5), 365–373. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(02\)00711-5](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(02)00711-5)
- 55 ALBashtawy, Breakfast eating habits among schoolchildren.
- 56 Barr, S. I., Vatanparast, H., in Smith, J. (2018). Breakfast in Canada: Prevalence of consumption, contribution to nutrient and food group intakes, and variability across tertiles of daily diet quality. A study from the International Breakfast Research Initiative. *Nutrients*, 10(8), članek 8. <https://doi.org/10.3390/nu10080985>

- 57 Kotecha, P. V., Patel, S. V., Baxi, R. K., Mazumdar, V. S., Shobha, M., Mehta, K. G., Mansi, D., in Ekta, M. (2013). Dietary pattern of schoolgoing adolescents in urban Baroda, India. *Journal of Health, Population, and Nutrition*, 31(4), 490–496. <https://doi.org/10.3329/jhpn.v31i4.20047>
- 58 Wang, M., Zhong, J.-M., Wang, H., Zhao, M., Gong, W.-W., Pan, J., Fei, F.-R., Wu, H.-B., in Yu, M. (2016). Breakfast consumption and its associations with health-related behaviors among school-aged adolescents: A cross-sectional study in Zhejiang Province, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(8), članek 8. <https://doi.org/10.3390/ijerph13080761>
- 59 Woods, N., Seabrook, J. A., Haines, J., Stranges, S., Minaker, L., O'Connor, C., Doherty, S., in Gilliland, J. (2023). Breakfast consumption and diet quality of teens in southwestern Ontario. *Current Developments in Nutrition*, 7(2), 100003. <https://doi.org/10.1016/j.cdnut.2022.100003>
- 60 Adolphus, Lawton in Dye, The effects of breakfast on behavior and academic performance.
- 61 Hoyland, A., Dye, L., in Lawton, C. L. (2009). A systematic review of the effect of breakfast on the cognitive performance of children and adolescents. *Nutrition Research Reviews*, 22(2), 220–243. <https://doi.org/10.1017/S0954422409990175>
- 62 Xu, Z., in Fang, C. (2021). The relationship between school bullying and subjective well-being: The mediating effect of school belonging. *Frontiers in Psychology*, 12, članek 725452. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.725452>
- 63 Tian, Zhang, Huebner, Zheng in Liu, The longitudinal relationship between school belonging and subjective well-being.
- 64 Kawabata, M., Burns, S. F., Choo, H.-C., in Lee, K. (2022). Weekday breakfast habits and mood at the start of the school morning. *Nutrition and Health*, 02601060221105413. <https://doi.org/10.1177/02601060221105413>
- 65 García, E., in Weiss, E. (2018). Student absenteeism: *Who misses school and how missing school matters for performance*. Economic Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED593361>
- 66 Vermunt, J. K. (2003). Multilevel latent class models. *Sociological Methodology*, 33(1), 213–239. <https://doi.org/10.1111/j.0081-1750.2003.t01-1-00131.x>
- 67 Aitkin, M., Anderson, D. A., in Hinde, J.P. (1981). Statistical modelling of data on teaching. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, 144(4), 419–461. <https://doi.org/10.2307/2981826>
- 68 Petersen, K. J., Humphrey, N., in Qualter, P. (2020). Latent class analysis of mental health in middle childhood: Evidence for the dual-factor model. *School Mental Health*, 12(4), 786–800. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09384-9>
- 69 Hsieh, C. (2016). Domain importance in subjective well-being measures. *Social Indicators Research*, 127(2), 777–792. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0977-7>
- 70 Shukla, K., Konold, T., in Cornell, D. (2016). Profiles of student perceptions of school climate: Relations with risk behaviors and academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 57(3–4), 291–307. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12044>
- 71 Tian, Zhang, Huebner, Zheng in Liu, The longitudinal relationship between school belonging and subjective well-being.
- 72 von Davier, M. (2007). Hierarchical general diagnostic models. *ETS Research Report Series*, 2007(1), i–19. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02061.x>



BOSTON
COLLEGE

timssandpirls.bc.edu



© IEA, 2024

TIMSS & PIRLS
BOSTON COLLEGE